



**Universidade de
Aveiro
2008**

Departamento de Didáctica e Tecnologia
Educativa

**Elvira Gomes dos Reis
Freitas**

**A TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA:
ATITUDES E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES**



**Elvira Gomes dos Reis Freitas A TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA:
ATITUDES E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas, realizada sob a orientação científica de Ana Isabel Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
(Professora Associada da Universidade de Aveiro)

vogais

Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
(Professora Associada com Agregação da Universidade do Minho)

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
(Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro – Orientadora)

agradecimentos

À Deus em primeiro lugar, pela ajuda e protecção

À Professora Doutora Ana Isabel Andrade, pela forma peculiar com orientou este trabalho,

Ao Irineu, pela paciência e por todo o apoio e companheirismo.

À minha mãe, aos meus irmãos, à Núria e a Nina, pelo incentivo a nunca desistir,

Aos Reverendos Fernando e Ana Carvalho, pelo apoio incondicional de todas as horas.

palavras-chave

Transferência linguístico-comunicativa, interferência, representações, atitudes, didáctica de línguas, contacto de línguas, bilinguismo, alternância de códigos.

resumo

O presente estudo é o resultado de um projecto em Didáctica de Línguas, cujo objectivo é conhecer as atitudes e representações dos professores de língua portuguesa face aos processos de transferência linguística e comunicativa, na firme convicção de que essas atitudes e representação guiarão as práticas pedagógicas no ensino do Português Língua Segunda no contexto educativo Cabo-verdiano.

Para além de procurar conhecer tais atitudes e representações quisemos também analisar o tratamento pedagógico que os professores dão aos processos de transferência linguístico-comunicativa, sempre questionando sobre o impacto deste tratamento nas aprendizagens dos alunos de língua portuguesa.

keywords

Language Transfer, interference, representations, attitudes, teaching of languages, contact languages, bilingualism, code-switching

abstract

This study is the result of a project in the teaching of languages, which aims to understand the attitudes and representations of teachers of Portuguese as to the process linguistic and communicative transfer, in the firm belief that these attitudes and representations will guide the pedagogical practices in the teaching of Portuguese as a Second language in the Cape Verde educational context.

Besides seeking to know such attitudes and representations we also aimed to examine the pedagogical treatment teachers impart to the language transfer processes, always questioning the impact of such treatment on the students' learning of Portuguese as a Second language.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| Capítulo 1 – Situações de Contacto de Línguas | 9 |
| 1.2 – As línguas e suas designações | 10 |
| 1.2.2. Os conceitos de língua segunda/ língua estrangeira | 22 |
| 1.3 – Os conceitos de diglossia, bilinguismo e plurilinguismo | 29 |
| 1.3.1. Diglossia e bilinguismo | 30 |
| 1.3.2. Bilinguismo | 34 |
| 1.3.3. Bilinguismo e plurilinguismo | 39 |
| 1.3.3.1. A noção de plurilinguismo <i>éclaté</i> , plurilinguismo com língua dominante única | 42 |
| 1.3.3.2. Plurilinguismo com línguas dominantes minoritárias | 43 |
| 1.3.3.3. Plurilinguismo com língua dominante minoritária | 44 |
| 1.3.4. O bi/plurilinguismo e o desenvolvimento cognitivo | 46 |
| 1.4 – Estatutos e funções das línguas | 47 |
| 1.5 – Política linguística e planificação linguística | 51 |
| Capítulo 2 – O processo de transferência na aprendizagem de línguas..... | 55 |
| 2.1 – Introdução..... | 55 |
| 2.2 – Evolução e definição do conceito | 61 |
| 2.3 – Transferência e interferência: que relações | 65 |
| 2.4 – Transferência: tipos e os níveis de análise linguística..... | 71 |
| 2.4.1. A transferência fonética e fonológica..... | 72 |
| 2.4.2. A transferência gramatical..... | 73 |
| 2.4.3. A transferência lexical ou empréstimo | 75 |
| 2.4.4. A transferência comunicativa | 77 |
| 2.4.5. O evitamento | 78 |
| 2.5 – O papel do aprendente e da sua língua materna no processo de transferência linguístico-comunicativa | 80 |
| 2.6 – O tratamento pedagógico do processo de transferência linguístico-comunicativa | 87 |
| Capítulo 3 – Atitudes e representações dos professores face aos processos de transferência linguístico-comunicativa..... | 95 |
| 3.1 – Introdução..... | 95 |
| 3.2 – Representação um conceito polifónico: origem e evolução | 98 |
| 3.2.1. Representações sociais na psicologia social..... | 102 |
| 3.2.2. Definição do conceito de representações social..... | 105 |
| 3.2.3. Emergência e evolução das representações sociais | 111 |
| 3.2.4. As funções das representações sociais..... | 113 |
| 3.3 – As atitudes enquanto produto das representações sociais | 116 |
| 3.3.1. O conceito de <i>atitude</i> | 116 |
| 3.3.2. As atitudes no contexto educativo | 123 |
| 3.3.3. A relação entre atitudes e representação..... | 125 |
| 3.3.3.1. Atitudes e representações linguísticas | 126 |
| 3.3.3.2. Atitudes e representações em didáctica de línguas..... | 131 |
| Capítulo 4 – Metodologia do estudo | 139 |
| 4.1 – Introdução..... | 139 |
| 4.2 – Opções metodológicas | 139 |
| 4.2.1. Questões paradigmáticas | 139 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.2. A opção pela metodologia qualitativa | 141 |
| 4.2.3. O método de estudo de caso | 146 |
| 4.2.3.1. Limitações e potencialidades do estudo de caso | 148 |
| 4.3 – Apresentação do projecto de investigação | 150 |
| 4.3.1. Apresentação do problema | 150 |
| 4.3.2. Justificação e enquadramento histórico | 151 |
| 4.3.3. Questões e objectivos da pesquisa | 152 |
| 4.3.4. Estratégias de investigação | 153 |
| 4.4 – Apresentação dos sujeitos..... | 154 |
| 4.4.1. Caracterização da escola..... | 155 |
| 4.4.2. Caracterização das turmas | 156 |
| 4.4.3. Caracterização dos professores..... | 159 |
| 4.4.3.1. Caracterização de P01 | 159 |
| 4.4.3.2. Caracterização de P02 | 160 |
| 4.4.3.3. Caracterização do P03 | 161 |
| 4.5 – Técnicas de observação e recolha de dados..... | 161 |
| 4.5.1. Observação participante | 162 |
| 4.5.2. Recolha documental | 163 |
| 4.5.3. Entrevista em profundidade..... | 163 |
| 4.6 – Procedimentos ao longo da pesquisa | 164 |
| 4.6.1. Observação participante | 166 |
| 4.6.2. Análise documental | 166 |
| 4.6.3. Entrevista | 167 |
| Capítulo 5 – Análise interpretativa dos dados | 169 |
| 5.1 – Introdução | 169 |
| 5.2 – Análise das entrevistas..... | 170 |
| 5.2.1. Atitudes e representações dos professores face à situação de contacto de línguas em Cabo Verde..... | 170 |
| 5.2.2. Atitudes e representações dos professores face à coexistência das duas línguas no contexto educativo | 176 |
| 5.2.3. Atitudes e representações sobre o fenómeno de transferência linguístico- comunicativa..... | 182 |
| 5.2.4. Tratamento pedagógico do processo de transferência..... | 186 |
| 5.3 – Análise do conteúdo dos vídeos | 191 |
| 5.3.1. Aulas do professor P01 | 192 |
| 5.3.2. Aulas do P02..... | 197 |
| 5.3.3. Aulas do P03..... | 197 |
| 5.4 – Da teoria à prática..... | 202 |
| CONCLUSÃO..... | 203 |
| BIBLIOGRAFIA | 209 |
| ANEXOS | 223 |

LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

Didáctica das Línguas - DL
Didáctica do Português Língua Segunda - DPL2
Didáctica da Língua Estrangeira - DLE
Didáctica da Língua Materna - DLM
Ensino Básico Integrado - EBI
Francês Língua Estrangeira - FLE
Língua Alvo - LA
Língua Cabo-verdiana - LCV
Língua Estrangeira - LE
Língua Materna - LM
Língua Primeira - L1
Língua Segunda - L2
Língua Terceira - L3
Locutor Não Nativo - LNN
Locutor Nativo - LN
Competência Comunicativa - CC
Competência Linguística - CL
Português Língua Materna - PLM
Representações Sociais - RS

INTRODUÇÃO

Os desafios dos nossos dias impõem-nos uma reflexão profunda sobre as línguas e o seu ensino/aprendizagem, visto que é cada vez mais premente a necessidade de comunicação com outros povos, outras culturas e em outros idiomas.

A globalização é um fenómeno que apela para a comunicação intercultural, para a aproximação e a união entre os povos, derrubando fronteiras que as línguas impõem às nações, acelerando a troca de informação e obrigando a comunidade educativa a repensar, permanentemente, as metodologias, de forma a acompanhar os novos desafios. Assim, têm sido feito grandes investimentos em estudos que visam a valorização e a preservação das línguas autóctones, ao mesmo tempo que se tem investido, grandemente, no ensino/aprendizagem de línguas de uma forma geral. Há uma luta cerrada na busca de valorização das línguas, por parte dos seus falantes, por um lado, e, por outro, assiste-se a um interesse muito grande na aprendizagem de línguas segundas e estrangeiras, com a clara consciência de que se o domínio de uma língua é uma porta que se abre para o mundo, o de duas ou mais línguas são duas ou mais portas a abrirem-se para o mundo e, quanto maior for o número de portas abertas para às diferentes realidades históricas, sociais e culturais que enformam o planeta, maior é a probabilidade de nos realizarmos pessoal e socialmente. Isto é, seremos mais felizes, mais confiantes e mais úteis à nossa sociedade. (cf. Carreira 1983)

Cabo Verde, por causa da sua situação geográfica e da segurança que os seus portos naturais ofereciam às frotas marítimas, foi, sempre, um país de contacto de línguas. Se considerarmos a natureza da moldura humana que participou do seu povoamento, notamos que ela tem, na sua origem, uma rica diversidade linguística, pois, diz-nos a história que, para evitar o rebelião dos escravos, estes eram seleccionados entre tribos diferentes e, de preferência, rivais, cada uma com a sua língua e a sua cultura. Portanto, podemos imaginar que o início da comunicação humana, nesse espaço, nos lembraria Babel. Porém, esta riqueza linguística cabia dentro de um único saco, o das línguas bárbaras, desvalorizadas, desprestigiadas e proibidas, em muitas situações de comunicação, principalmente, na pedagógica. Era de extrema necessidade a comunicação entre o escravo e o seu senhor. Para que houvesse intercompreensão o colono apostou no ensino de rudimentos da LP. Esse ensino, para além de redutor, era ministrado, com objectivos comerciais, a um

número reduzido de escravos e, muitas vezes, com destino ao Brasil. Esse processo de ensino do catecismo e de rudimentos da LP foi designado de ladinização e consistia na simplificação da LP e no aproveitamento de algumas estruturas linguística africanas. É desse processo que o crioulo começa a germinar, para a facilitação da comunicação entre brancos e negros. (cf. Carreira, 1983; Albuquerque [et al], 1991)

O Crioulo, durante muito tempo, gozou de um enorme prestígio, não apenas na senzala, mas, sobretudo, nas trocas comerciais do Atlântico, que tinham como praça Cabo Verde. As secas e as fomes conduziram Cabo Verde ao isolamento e este foi determinante no processo de definição de uma unidade na diversidade, a todos os níveis e, especialmente, a nível linguístico. O crioulo foi, durante muito tempo, a língua de evangelismo e de comunicação quotidiana. Porém, a elevação do nível de instrução no país e o crescente número de escolas conduziram, de novo, à desvalorização desta língua. O emburguesamento das famílias conduzia a medidas drásticas, como a de pais proibirem os filhos de falarem o crioulo. O cenário tenderia a mudar nos limiares da luta de libertação nacional, onde a ânsia pela independência fez desenvolver no espírito daqueles que sonhavam com um Cabo Verde livre e independente, uma profunda aversão a tudo quanto fosse português. Esta aversão chegou a ponto de algumas reflexões teóricas responsabilizarem a LP pelo insucesso escolar que se registava nessa época, como se isso fosse possível, isto é, como se alguma língua pudesse ser responsável pelo insucesso escolar em alguma parte do mundo (cf. Duarte 1998). Amílcar Cabral (1974) resolvia essa questão nas suas palavras de ordem, ao defender que a LP fora a maior herança que teríamos recebido do colonialismo português, pois, com esta língua estaria garantida a nossa comunicação com o resto do mundo. Isto porque, entendemos que as línguas apenas são utilizadas como veículo de ensino, mediante aplicação de metodologias que devem considerar as especificidades sociolinguísticas de cada realidade e, portanto, não podem ser responsáveis pelo insucesso escolar.

A partir daí estava determinado que o português continuaria a ser a língua oficial de Cabo Verde. Não obstante Amílcar Cabral ter recomendado o ensino das língua vernáculas, o crioulo nunca chegou a ser ensinado no ensino básico e secundário em Cabo Verde, mas continuou ganhando terreno, em termos de comunicação oral, enquanto que o ensino continuava a decorrer em LP.

O sistema de ensino cabo-verdiano conheceu algumas reformas, mas a coexistência linguística nunca foi alvo de reflexão no âmbito dessas reformas. Aliás, a sensação que se tem é a de que os responsáveis pela educação ignoravam a existência de um LM na montagem dos desenhos curriculares e das leis básicas da educação. A LCV não aparece nem nos desenhos curriculares, nem nos programas, nem nos manuais. A LP tem exclusividade enquanto língua de ensino e o francês e o inglês são ensinados enquanto línguas estrangeiras. As políticas educativas continuam a não levar em conta a realidade sociolinguística do país, não obstante as inúmeras reflexões científicas à volta desta realidade.

A nossa experiência como professora de LP, durante muitos anos, deu-nos a conhecer um discurso do aluno carregado de marcas da LM e esse discurso tem sido alvo de tratamentos diferenciados e, muitas vezes, contraditórios. Nos encontros de coordenação ouvíamos professores que penalizam severamente as estratégias de recurso à LM, enquanto que outros ignoravam o fenómeno. Isto acontecia quer na produção oral quer na produção escrita dos alunos.

Os professores denunciam uma espécie de *confusio linguarum* na comunicação de sala de aula, motivada pela presença da LCV e por um constante recurso à LM na interacção aluno/professor e aluno/aluno, manifestando-se como um terreno fértil de contacto entre as duas línguas, originando a transferência linguístico-comunicativa, no processo de ensino/aprendizagem.

Partimos do pressuposto que este é um processo natural na aprendizagem de línguas, dentro de um contexto bilingue, cuja importância no processo de ensino/aprendizagem depende do tratamento pedagógico que o professor lhe dispensar.

Assim, quisemos aceder às representações dos professores sobre esta coexistência linguística e sobre o próprio processo de transferência linguístico-comunicativa. Quisemos, também, conhecer o tratamento pedagógico que os professores dão a esse fenómeno linguístico. A globalização apela para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural. O nosso estudo vai no sentido de tentarmos verificar se a realidade linguística da escola, isto é, a forma como a LP e a LCV se relacionam na comunicação pedagógica e se a forma como o professor orienta esta relação ou aproveita esta coexistência estimula a aprendizagem da LP.

Segundo observa Alarcão:

esta nova situação tem implicações na aprendizagem de línguas: no número de línguas que parece correcto aprender-se, nos objectivos de formação que se identificam e na coerência da sua articulação, na selecção e organização dos conteúdos, nas metodologias que actualizam as aprendizagens, nas relações interlinguísticas e interculturais que se estabelecem, na complementaridade de contextos formativos, nos papéis accionais que desempenham os professores e os alunos, no modo de avaliar e certificar competências (2001a: 55).

Pensamos que será difícil ajudar ao aluno a desenvolver uma competência comunicativa em LP se se continuar a ignorar o único instrumento linguístico que ele domina, a sua LM. Cabe ao professor encontrar estratégias para melhor aproveitar esta coexistência linguística na sala de aula, enquanto se aguarda medidas de política linguística que contemplem a LM. A aprendizagem de línguas, hoje, deve responder aos desafios da globalização, o que passa pelo domínio de várias línguas e que, no nosso contexto, supõe o domínio da LP e a valorização da LM. Isto porque, as LEs são ensinadas a partir da LP e a aprendizagem da LP não nos parece fácil se se ignorar a existência da LM.

A aprendizagem e o desenvolvimento do aprendente tendem a pautar-se, hoje em dia, pela aquisição de conhecimentos mais abrangentes e interactivos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social. A aula de LP coloca, hoje, maiores desafios a quem ensina do que a quem aprende, pois, espera-se que este espaço contribua para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a LP é uma disciplina transversal a todas as outras, pois toda a comunicação pedagógica decorre em LP e as outras disciplinas são explicadas e ministradas em LP. Deste modo, o aluno precisa de dominar esta língua em todas as suas vertentes: produção oral, produção escrita, compreensão oral, compreensão escrita, para que possa compreender, apreender e dominar outros conteúdos programáticos.

É este domínio que pensamos que vá permitir ao aluno participar da aula, comentar, reagir, opinar, exprimir o seu eu, o que resultará na sua perfeita inserção no contexto educativo, pois não há nada mais importante do que o aluno ter a consciência de que também tem vez e voz na comunicação de sala de aula. Isto quer dizer que toda a mudança deve considerar que a época moderna não aceita as velhas metodologias de ensino de línguas, onde o professor transmitia o conhecimento e o aluno recebia-o. O espaço de ensino/aprendizagem deve ser um lugar onde a diferença e a diversidade se possam

mesclar, onde haja, de facto, lugar para o outro com tudo o que ele representa. Para isso, talvez devêssemos centrar a nossa atenção em cada um dos sujeitos aprendentes e transformar a aula de LP num espaço, onde se aprenda a aprender, onde não faltem os meios e instrumentos facilitadores da aprendizagem, onde todos possam aprender e progredir, respeitando o ritmo e as metas de cada um, sem perder de vista os caminhos que levam à afirmação das autonomias individuais.

Para tal, torna-se necessário que o professor tenha esta consciência clara ou seja que ele tenha uma representação do fenómeno linguístico que conduza a práticas que beneficiem o sucesso do aluno, por força de uso de abordagens pedagógicas que conduzam a propostas didácticas renovadoras, práticas essas que encaram o aluno como sujeito crítico e produtor de conhecimentos. Por isso, quisemos conhecer as representações dos professores e observar as suas práticas pedagógicas.

Cabe ao professor atender às reais necessidades de quem aprende, de lhe proporcionar oportunidades de experimentar estratégias, metodologias e abordagens diferentes que o ajudem a promover a sua aprendizagem, a progressão e a autonomização. Nas palavras de Neuner,

This basic interest in the learner's personal and social development in combination with the other positive features of the communicative approach makes it especially attractive in promoting the concept of foreign language learning for European citizenship. It seems to me that the concepts of communicative and intercultural foreign language teaching and learning complement one another in an ideal way (1998: 74).

Ser professor, neste contexto, é ser capaz de gerir responsavelmente a sua própria actuação em situações educativas. É também esta a opinião de Nóvoa [1991: 524] quando afirma que “hoje em dia, o problema da autonomia profissional não deve ser analisado prioritariamente sob o prisma do ‘vínculo contratual’ ou da ‘relação com os clientes’ (...) mas antes na perspectiva de uma capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática” (Alarcão, 2001b: 10).

Por isso, apesar de não existirem indicações claras de como o professor deverá lidar com o processo de transferência linguístico-comunicativa ele é chamado a encontrar estratégias adequadas para trabalhar, pedagogicamente, esta realidade, por via de um espírito aberto e de uma aprendizagem contínua.

Alarcão 1993 rejeita a ideia de

(...) um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se interroge perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no local de experimentação que é a sala de aula. Igualmente, não concebo um professor que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão, ou não, a ser realizadas (2001b: 11).

Por isso, o facto de as políticas linguísticas aplicadas à educação não darem a devida atenção à coexistência linguística em Cabo Verde, espera-se que os professores assumem o desafio de anunciar a necessidade dessa reflexão e dessas medidas.

Pensamos que a produção dessas medidas devem ser precedidas de estudos que dão conta do que os sujeitos educadores pensam sobre determinados fenómenos linguísticos, pois como observou Coste

(...) se se pretender respeitar e promover o plurilinguismo – quer a nível individual quer a nível comunitário e social, é necessário ter em conta as diferentes representações sociais a que as línguas dão origem, relacionando-as com as funções e os papéis que estas línguas podem desempenhar quer na competência plurilingue de um indivíduo quer no funcionamento de um grupo social. O objectivo [...] é, assim, equacionar a noção de competência plurilingue, perspectivada como complemento conceptual necessário às políticas linguísticas que visam a preservação e afirmação da pluralidade das línguas e culturas (2001a: 9).

Se não se conhecer o pensamento do professor sobre a problemática ele não poderá ser envolvido e não o sendo pode, perfeitamente, oferecer resistência às mudanças.

Concordamos com Andrade que afirma que:

Raramente se exploram em termos discursivos os processos aquisicionais, transportados ou não da LM, preferindo a interacção verbal de sala de aula centrar-se nos produtos verbais a atingir [...]. [Por isso] não basta apresentar ao aprendente uma competência verbal a atingir [...]. É igualmente importante ensinar as estratégias de tratamento dos dados verbais como modo de permitir o desenvolvimento de uma capacidade de organizar ou gerir os diferentes planos do funcionamento linguístico, único meio de fazer progredir a competência comunicativa (1997: 382).

Assim, o professor é chamado a reflectir sobre a sua prática, trabalhando para a motivação e o sucesso do aluno. Pensamos que a motivação e o sucesso do aluno também passa pela valorização da sua LM, pois esta tem a função de estabelecer a ligação entre os conhecimentos que o aluno já possui e os que ele está a adquirir.

Em termos estruturais este trabalho está organizado em cinco capítulos: No primeiro capítulo abordamos as situações de contacto de línguas, onde clarificamos os conceitos de língua materna, língua segunda e língua estrangeira. Tentamos definir e explicar fenómenos sociolinguísticos que nascem das situações de contacto de línguas como: a diglossia, o bilinguismo e o plurilinguismo. Debruçamo-nos sobre os estatutos e as funções das línguas em presença no contexto cabo-verdiano e evocamos superficialmente os conceitos de política linguística e planificação linguística para que possamos compreender e interpretar as representações dos professores sobre as políticas linguísticas aplicadas à educação, em Cabo Verde.

Dedicamos o segundo capítulo aos processos de transferência linguístico-comunicativa na aprendizagem de línguas. Neste capítulo, clarificamos os contornos teóricos deste conceito, numa perspectiva histórico-evolutiva, e a relação que ele mantém com o conceito de *interferência*. Debruçamo-nos ainda sobre a relação entre os tipos de transferência e os níveis de funcionamento linguístico, o papel do aprendente e da sua LM no processo de transferência e o tratamento pedagógico deste processo. Neste último ponto, reflectimos sobre as estratégias de capitalização, rentabilização e aproveitamento pedagógico dos processos de transferência na aprendizagem de uma língua não materna, focalizando o contexto educativo cabo-verdiano.

No terceiro capítulo debruçamo-nos sobre os conceitos de *atitude e representação*, também numa perspectiva histórico-evolutiva. Abordamos primeiro o conceito de representação, depois o de atitude e depois a relação que existe entre ambos. Isto para que possamos compreender e interpretar as representações e as atitudes dos professores, sujeitos da nossa pesquisa, face aos processos de transferência linguístico-comunicativa, uma vez que propomos compreender esses processos, a partir do ponto de vista e da prática pedagógica destes sujeitos. Procuramos compreender como é que os conceitos de *atitude e representação* têm sido explorados em várias pesquisas e em diferentes campos do conhecimento, incidindo no campo da Didáctica das Línguas que os importou da psicologia social.

No quarto capítulo apresentamos as nossas opções metodológicas, justificando a escolha da metodologia qualitativa e o método do estudo de caso. Caracterizamos os sujeitos e o caso, apresentamos o nosso projecto de investigação, as técnicas que

utilizámos para a recolha dos dados, os dados recolhidos e explicamos os nossos procedimentos de pesquisa.

No capítulo cinco, fazemos a análise interpretativa dos dados que são as aulas vídeo-gravadas, as entrevistas e alguns recursos documentais.

Devido a limitações temporais e à ambição dos objectivos inicialmente traçados temos a sensação de que este é um trabalho que está por concluir, pois pretendíamos, inicialmente, ver se o tratamento pedagógico que o professor dispensa ao fenómeno de transferência dificulta ou facilita o desenvolvimento de uma dupla competência linguístico-comunicativa, o que implicaria a comparação das competências antes e depois da observação. Isto não aconteceu, pois, era necessária maior disponibilidade de tempo para trabalharmos as produções e a evolução dos resultados dos alunos, o que esperamos ter a oportunidade de um dia vir a fazer.

Esperamos que, apesar da modéstia deste trabalho, ele contribua para uma reflexão à volta da problemática da transferência e do ensino das segundas línguas em contextos bi/plurilingues.

Capítulo 1 – Situações de Contacto de Línguas

1.1- Introdução

Neste capítulo debruçar-nos-emos sobre as situações de contacto de línguas na sua globalidade e, de seguida, centralizaremos a nossa atenção na situação sociolinguística de Cabo Verde, destacando o contexto educativo enquanto ponto de encontro de línguas.

A coexistência de línguas no mesmo espaço geográfico, cultural e social tem confluído para a construção de um quadro conceptual que importa aqui clarificar, uma vez que pretendemos compreender o fenómeno de contacto de línguas a partir de uma visão global que permita a interpretação do mesmo no nosso contexto sociolinguístico e educativo, pretendendo motivar para uma reflexão à volta da temática, analisando o seu impacto no contexto global.

Percorreremos várias situações de contacto de línguas e tentaremos compreender a relação que entre elas se estabelece do ponto de vista social e cultural, bem como a função que cada língua desempenha, primeiro no contexto sociocultural e depois no contexto educativo.

Um olhar superficial sobre a história da humanidade e das comunidades linguísticas deixa-nos antever a existência de sociedades e de indivíduos que se relacionam de formas diferentes e múltiplas com as línguas que estão à sua volta. Assim, encontramos sociedades onde apenas uma língua é reconhecida e usada no seio da família, no quotidiano das comunidades, na administração e na comunicação, ou no ensino. Neste caso podemos dizer que o nível ou a probabilidade de contacto com outras línguas é rara. Existem sociedades onde coexistem duas línguas com estatutos e funções diferentes. Ainda existem sociedades onde coexistem várias línguas. As primeiras sociedades recebem, em termos sociolinguísticos a designação de sociedades monolingues, as sociedades com duas são designadas de sociedades bilingues e as que têm mais de duas designadas de sociedades plurilingues.

As sociedades mono bi e plurilingues podem funcionar como três realidades estanques, mas, em termos individuais, essas realidades não são estanques, pois, as sociedades monolingues não excluem a existência de indivíduos bilingues no seu seio, uma vez que apesar da LM ser a grande língua de comunicação a todos os níveis, a educação

aposta no ensino de LE. Assim numa sociedade como a portuguesa caracterizada pelo seu monolinguismo encontramos um grande número de indivíduos que são bi ou plurilingues. Do mesmo modo existe em sociedades consideradas bilingues e plurilingues indivíduos monolingués, principalmente, nas comunidades onde as taxas de analfabetismo são elevadas.

É necessário que clarifiquemos essas três situações para que possamos enquadrar, descrever e compreender melhor o contexto sociolinguístico cabo-verdiano, o que, por sua vez, nos ajudará a interpretar a situação linguístico-comunicativa do ambiente educativo. Focalizaremos a nossa atenção na sala de aula, encarando esta como um espaço onde a comunicação é uma manifestação de contacto de línguas.

A diversidade linguística e a diversidade de relações que cada homem e cada comunidade estabelecem com as línguas dão origem a uma grande variedade de designações que passaremos a apresentação, a fim de explicitar melhor o nosso objecto de estudo e justificar as nossas opções em termos conceptuais.

1.2 – As línguas e suas designações

Parece-nos pertinente clarificar os conceitos de LM, LE e L2, uma vez que estes têm sido alvo de vários entendimentos, não havendo consenso sobre a definição de cada um deles.

1.2.1- O conceito de língua materna

A designação de *língua materna* ou *língua primeira* nasce da necessidade de a diferenciar de conceitos como *língua segunda* ou *língua estrangeira*, conceitos que até aos anos 70 foram tidos como sinónimos.

O conceito de *língua materna* tem sido utilizado com mais frequência nos domínios da linguística, da sociolinguística e da didáctica das línguas.

Na tentativa de definir LM, Mackey (1976) inventaria três critérios: o critério de primazia, o critério de utilização e o critério de associação. O primeiro define a LM como a língua primeira, que em alguns casos é a da mãe ou a do pai, enquanto chefe de família; noutros ainda é a primeira língua aprendida e desde sempre compreendida. Atendendo ao

critério de utilização define-se a LM como a que melhor se conhece e mais frequentemente se utiliza. O critério de associação define a LM ou aquilo que ela representa pela pertença a um grupo cultural ou étnico. Portanto a LM é, neste caso, um elemento de identidade.

Segundo Mackey, cada um destes critérios revela-se insuficiente para encontrarmos uma definição cabal e completa da LM. O critério de primazia não leva em consideração as realidades das sociedades bilingues e plurilingues, pois, coloca uma língua em posição destacada relativamente a outra. Se a língua mais destacada e, neste caso, a que se aprende primeiro, este critério não se aplica a realidade sociolinguística cabo-verdiana, pois o a língua cabo-verdiana, apesar de ser a L1 adquirida pela grande maioria não ocupa a posição de destaque. Este critério é, ainda, rejeitado por não traduzir a aquisição simultânea e a conservação de duas línguas.

O critério de utilização não considera o lugar nem o momento em que cada língua predomina (em casa, na rua, no trabalho, na escola) nem o facto da relação oralidade/escrita em situações onde a língua mais falada não é normalizada e, portanto, não é utilizado no código escrito.

Este critério também não se aplica à situação sociolinguística de Cabo Verde, uma vez que no nosso contexto a língua mais utilizada no quotidiano é a LCV, mas apenas o é na oralidade, na escrita o que predomina é a LP, uma vez que a LCV não tem uma norma de produção escrita, conhecida e dominada por todos. Nas comunicações oficiais predomina a LP e não se pode dizer que conhecemos melhor a LCV do que a LP. Dominamos mais a LCV do que a LP, mas em termos de conhecimento metalinguístico, uma vez que a LCV não é matéria de ensino e nem língua veicular de conhecimentos científicos, não existe espaço para se fazer o estudo da estrutura e do funcionamento desta língua. O indivíduo comunica naturalmente, com espontaneidade e fluência, mas, tem dificuldades em explicitar as regras gramaticais subjacentes a sua produção.

O critério de associação não pode ser extensivo às famílias plurilingues, embora possa ser aplicado à nossa situação sociolinguística, pois a LCV é, sem dúvida, a nossa língua de identidade cultural. Retomaremos esta afirmação na análise dos dados para a justificar.

Ainda na tentativa de clarificar o conceito de LM revisitamos Dabène (1994) que, analisando a complexidade do conceito, utilizou cinco aspectos: a etimologia da palavra, a

ordem da aquisição, origem do indivíduo, a forma de aquisição e competência ou nível de domínio.

A etimologia da palavra associa a LM à língua da mãe ou à língua do ambiente paterno ou onde o indivíduo foi socializado. O núcleo familiar assume um papel preponderante na determinação desta língua, visto que a família é a primeira instância socializadora. Porém alguns estudos têm tentado demonstrar as limitações desta associação, pondo em evidência o facto de não existir uma relação directa entre a língua da mãe e aquilo que muitos indivíduos aceitam como sendo a sua LM.

Um desses estudos é o de Juliette Garmadi que evocando as pesquisas de Sorensen que estudou o Uaupés no centro das zonas nordeste da Amazônia, sobre a fronteira comum com a Colômbia e o Brasil, região plurilingue, constatou que

a primeira língua que a criança aprende é a língua do pai. Porém no seu estudo hesitou em utilizar as designações de língua materna ou paterna pelas conotações afectivas que lhes estão ligadas e pela imprecisão que daí decorre do ponto de vista científico. Definiu, porém, língua do pai como aquela utilizada durante a infância no seio do núcleo familiar e que dá a identidade ao grupo linguístico/tribo. É designada ainda de língua da casa comunitária ou língua tribal. Por definição, é diferente da língua pelo qual é identificado o grupo da mãe. Neste caso a origem etimológica opõe à designação que se pode dar a esta língua. (1983:100)

Assim como Garmadi, Calvet (1987) levou a cabo um inquérito, pretendendo saber se os inquiridos tinham como primeira língua a língua do pai ou a da mãe, em Bamaco (Mali), sociedade também ela plurilingue. De vinte inquiridos, nove tinham como LM a língua do pai, seis a da mãe e cinco tinham uma outra língua. Assim, o cunho afectivo atribuído à LM e que se tem justificado pelo facto de ser a língua transmitida pela mãe durante o processo de socialização no berço, na infância, neste território plurilingue deixa de ser uma relação tão linear como a princípio parece, visto que a maioria dos inquiridos não tem como LM a da mãe.

Em vez de LM Calvet (1987:50) usa a expressão L1 e designa-a como *celle apprise à la maison, que l'on appelle le plus souvent langue maternelle*. Assim afirma Calvet:

C'est-à-dire qu'il y a un rapport étroit entre la famille et la société et que dans les couples mixtes la langue «maternelle» qui peut aussi bien être «paternelle» va être le plus souvent la langue qui

domine hors du foyer: le wolof au Sénégal, le bambara au Mali, le zarma ou le hausa au Niger. (1987:98)

Depois desta constatação Calvet optou por considerar o segundo critério, apontado por Dabène, afirmando que: "Il n'y a donc pas de langues «maternelles» mais des langues «premières»". Este autor reconhece que a grande maioria das culturas europeias designam a sua primeira língua como LM, cita os casos de *mothertongue* em inglês, *lengua materna* em espanhol *idioma materno* em italiano, *mutter-sprache* em alemão etc., com uma linguagem que faz da língua da mãe aquela que a criança necessariamente tem de herdar. Calvet afirma que a ideia de hereditariedade, de filiação, nasceu na Rússia, onde o conceito de língua materna conduz, por sua vez, à ideia de nascimento, de trazer ao mundo, de pais, de descendentes. Essas metáforas também foram utilizadas nas línguas africanas para fazer da primeira língua a do leite, do seio, da mama etc.

Dabène (1994) contradiz este critério tomando como suporte de argumentação o exemplo dos países em que a língua do locutor é diferente da língua dos pais e o de filhos de imigrantes que têm línguas diferentes da dos pais, sendo muitas vezes, a sua LM a do país de acolhimento, mesmo que os pais tenham dela um fraco domínio. O mesmo critério é rejeitado, também, por Ançã (2005b: 37) com o seguinte argumento: "esta definição pode ser ambígua em contextos onde coabitam mais de uma língua." Onde o pai e a mãe têm línguas diferentes e os filhos dominam tanto a língua da mãe quanto a língua do pai.

Podemos constatar que tem havido uma tensão entre os dois primeiros critérios inventariados por Dabène: a origem etimológica da palavra e a ordem de aquisição. Assim, a fim de se chegar a uma definição que seja neutra, isto é que dispense a afectividade que, normalmente, se imprime a esta designação, alguns teóricos têm optado por utilizar o segundo critério, a ordem de aquisição.

Deste modo, para Revuz (S/D 213), a LM é a primeira língua adquirida em casa que pode não ser a da mãe

Esse estar-já-aí da primeira língua é um dado iniludível, mas essa língua é tão omnipresente na vida do sujeito que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido e o encontro como uma outra língua parece como uma experiência totalmente nova. A novidade, entretanto, não está no encontro com o fenómeno linguístico como tal, mas nas modalidades desse encontro. (S/D:165).

Nesta linha de pensamento, Hamers e Blanc (1983) defenderam a LM como o ou os códigos que corresponde (m) à primeira experiência linguística de um indivíduo.

Quando o critério considerado é o da ordem de aquisição, uma das designações que a língua recebe é a designação de *língua primeira*. Isto é, ela é a primeira na ordem de aquisição e este é considerado como o tempo mais propício, mais favorável à aquisição de línguas que é a primeira infância. A língua adquirida durante este período ganha, para além da designação de *língua primeira*, a designação de *língua nativa*.

Este critério é também contestado pelo facto de a L1 aprendida poder não ser considerada a LM, visto que o sujeito pode ter um percurso de vida que tenha contribuído para que ele se esqueça da L1 que adquiriu, ou então por questões sociais ele pode não se querer identificar mais com a primeira língua que aprendeu. É o caso do indivíduo são-tomense, que, ao longo do percurso escolar vai construindo uma representação bastante negativa das outras línguas que coexistem com o português naquela sociedade e que, ao avançar no seu percurso escolar, vai aprimorando a sua comunicação em língua portuguesa, deixando de falar a sua primeira língua e adoptando, como LM, a língua portuguesa, aspirando assim melhor reconhecimento e ascensão social.

Outro critério utilizado para definir LM, inventariado por Dabène, é a origem do sujeito falante. Relativamente a este critério diz-nos Calvet que se encontra, em certas línguas, a ideia de que a primeira língua está ligada à terra:

Retombe dans un total mélange des points de vue. D'une part, en effet, on fait de la langue maternelle la langue de la famille, voire des ancêtres, accordant à cette métaphore les connotations classiques que l'on retrouve dans sien maternel, l'amour maternel, l'instinct maternel, le sang maternel, etc., et d'autre part en fait la langue du territoire, du pays, de la «patrie». (Calvet:1987:102)

Deste modo vê-se que num caso a filiação passa pela mãe, mas noutro passa pelo pai, quando se encontra a raiz pai na palavra pátria que etimologicamente é o país do pai. Assim, explica Calvet que:

Dans cette vision générale dont témoignent les langues, les parents semblent donc se répartir les rôles de filiation, le père transmettant la terre (qui est ici beaucoup plus la terre qu'il défend de ses armes que la terre qu'il cultive) et la mère transmettant la langue (...) Et ce qui frappe le plus dans cette répartition, c'est qu'elle ignore le plurilinguisme. Entre la cellule et l'entité nationale apparaît

comme un continuum dont la langue (maternelle) et le territoire (paternel) sont les principaux témoins. La patrie et la langue sont ainsi les garants d'une unité mythique qui ferait du grégaire le microcosme du véhiculaire, de la famille le microcosme de la nation, puisque la langue maternelle et la langue du pays ne font qu'une. Ce monde dont nous avons vu qu'il était essentiellement défini par son plurilinguisme est donc rêvé comme une juxtaposition d'unités monolingues dont le principe producteur serait tout à la fois la langue que la mère lègue à ses enfants et la terre que leur lègue le père: on passe insensiblement de l'idée de langue maternelle à celle de langue nationale. (1987:102)

Calvet cita o dicionário *Robert* que, segundo este autor: “résume assez bien cette confusion, soulignée ci-dessus à travers différentes langues mais que l'on retrouve au sien d'une même langue ici la langue française”. Cita ainda o dicionário corrente que define LM como: “la langue du pays où l'on est né”, reconhecendo que esta definição não abrange a generalidade dos casos e explica que, para um francês que nasceu no Japão, aluno num meio onde se fala francês, a sua língua materna e inquestionavelmente o francês. Inversamente, um francês cujos pais, de origem estrangeira, falam apenas o francês, poderá muito bem considerar como sua língua materna uma língua que ignora, aquela que é falada pelos seus ancestrais distantes, se efectivamente, não se considera francês. A LM «peut donc entre tantôt celle de la mère, tantôt celle de la mère patrie» (in dictionnaire Robert, tome 4, page 314).

A relação que possa existir entre a língua materna, a língua da mãe, a ordem de aquisição e a pátria do indivíduo está longe de ser uma relação linear ou directa. Para além dos estudos que já apontámos, podemos citar o trabalho de Matos (S/D 345) que pretendia compreender o lugar da língua portuguesa na vida dos filhos de emigrantes retornados a Portugal. A autora começa por definir a LM como sendo a primeira a ser adquirida por um locutor para, rapidamente, abandonar o conceito uma vez que constatara que «se para as crianças pertencentes a famílias acabadas de instalar e, sobretudo, para os filhos mais velhos, o conceito poderia ser usado para o português; para aqueles que se instalaram há vários anos e, no caso dos filhos mais novos, este não nos parece ser um conceito operativo» Matos (D:347)

A autora concluiu que “facilmente compreenderemos que aquilo que designamos por LM é constituído, para muitos luso-descendentes, por um compósito dificilmente desmembrável em duas línguas”.

Assim a autora preferiu a designação de *repertório verbal* na acepção de Fishman (1971) designando, genericamente, o conjunto de meios linguísticos de que dispõe um locutor.

A respeito deste repertório, Dabène diz que: “a unidade deste repertório verbal não é constituída pela pertença de todos os elementos que o compõem a um mesmo sistema linguístico, mas por uma repartição funcional dos códigos consoante as situações de comunicação, os locutores e o tipo de interacção.” (1989:181)

Outro critério utilizado na identificação da LM tem a ver com as formas de aquisição, defendendo-se que a LM é adquirida de forma natural, ou seja a criança não tem a consciência de que está a adquirir uma língua, ideia da apropriação da língua natural sem apoio pedagógico, pelo simples contacto com outros locutores do meio familiar e social que interagem com o sujeito.

Os argumentos contra este critério têm a ver com o facto de a criança beneficiar de múltiplos apoios e ajudas no processo de aquisição da L1, através de processos como a correcção, a repetição e a repreensão, muito próximos do ensino formal e de não ser a única a ser aprendida naturalmente (Marques, 2003). Qualquer criança que esteja num meio linguístico diferente daquele em que adquiriu a sua L1 pode, em pouco tempo, desenvolver competência linguística igual à do falante nativo, numa língua a que ele esteja exposto por um período considerável. Lembremos as crianças filhas de emigrantes que, depois de alguns meses no país de acolhimento e em contacto permanente com a nova língua, a adquirem rápida e facilmente, enquanto que os pais levam mais tempo e, do ponto de vista fonético-fonológico, podem nunca vir a adquirir a competência do falante nativo, conforme observa Obler (1999).

Um outro critério apontado por Dabène é o nível de competência ou o nível de domínio. Os defensores deste critério definem a LM como aquela que o locutor domina ou conhece melhor, o que nem sempre acontece por causa de vários factores. Nesta matéria, Ançã defende que “nem sempre a LM corresponde àquela que o locutor domina melhor uma vez que o domínio de uma língua é por si algo dinâmico. No percurso de vida de um ser humano ele pode experimentar diferentes línguas maternas.” (2005b:37) Por exemplo um indivíduo cabo-verdiano emigra para a Holanda com os pais aos nove anos de idade, levando no seu repertório linguístico, o crioulo como LM e o português como L2. Por

influência do meio e por causa de necessidades educativas e de integração, também pelo facto de estar imerso num ambiente sociolinguístico onde o crioulo não tem lugar, pelo facto ainda de não encontrar oportunidade de continuar a estudar o português, aos 15 anos tem como LM o Holandês que aos 9 era, para ele, uma LE. Portanto, o nível de domínio das línguas que fazem parte do repertório linguístico de cada indivíduo varia de acordo com múltiplos factores que mais adiante apresentaremos.

Relativamente aos cinco critérios inventariados por Dabène, podemos dizer que, encarados isoladamente, se revelam insuficientes para a definição da LM. Assim esta definição passa pela individualidade de cada falante e relaciona-se com aspectos afectivos, cognitivos e sociais presentes no processo de aquisição da sua LM.

Por isso, Dabène (1994) apresenta a LM como um conceito composto, relacionado com: a fala; a língua reivindicada e a língua descrita.

A fala (*parler vernaculaire*) corresponde ao falar adquirido no meio familiar influenciado pelo grupo de pares (respeitando os dialectos e o contexto), anterior e/ou paralela, à aprendizagem explícita levado a cabo pela escola, determinando em grande parte os fenómenos de interferência. A fala corresponde ao conjunto de potencialidades individuais de um sujeito e práticas comunicativas daí decorrentes. A língua reivindicada depende da atitude do sujeito relativamente à língua, também conhecida como língua de pertença, correspondendo ao conjunto de atitudes e representações dum sujeito face à língua, como elemento de identidade. A língua descrita ou língua de referência corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendente. Esses instrumentos heurísticos, nada mais são do que o conhecimento metalinguístico, adquirido durante o processo de escolarização e constituído por elementos descritivos de cada língua, desde a sua gramática normalizada com os seus níveis: lexical, morfológico, sintáctico, semântico e pragmático; à sua variação no tempo e no espaço; aos seus diferentes níveis de utilização; às funções que a língua desempenha nos mais variados contextos, entre outros aspectos. Portanto, na construção do conhecimento heurístico o processo de ensino/aprendizagem tem um papel determinante, pois essas ferramentas heurísticas, uma vez interiorizadas constituirão a sua bagagem metalinguística, ou seja o conhecimento explícito que o aprendente pode ter da língua.

Assim, considerando o carácter complexo e individual da definição de LM, Dabène definiu a LM da seguinte forma:

Plus fondamental semble le fait que la langue maternelle est celle dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui accompagné la construction de la personnalité. Cependant rien ne prouve que cette construction ne puisse s'opérer qu'à l'intérieur d'un seul système linguistique, à l'exclusion des autres (...) On se trouve pas là en présence d'une langue en tant que système codifié de communication à l'intérieur d'un groupe mais du parler individuel entant qu'ensemble des possibilités expressives d'un sujet. (1994:13)

Jean-Pierre Cuq reconhece que: "la notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues" (2003:150).

O mesmo autor defende que ela é definida mediante a combinação de duas categorias de factores:

L'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle. Cuq (2003/151).

Cuq ainda verifica que, do ponto de vista antropológico, se recorre à figura da mãe, mas, na grande maioria das culturas, particularmente, no meio ocidental, a LM não se identifica necessariamente com a língua da mãe: "C'est que la langue acquise la première par l'enfant peut être celle de la nourrice (substitut de la mère) mais aussi celle du père, voire une langue tierce dans le cas d'une structure familiale recomposée ou transplantée" (2003:151).

Esta definição não se aplica aos casos de funcionamento linguístico originariamente bilingue. A existência de crianças com raízes plurilingues obriga-nos a relativizar esta definição.

Cuq observou que:

Dans sa dimension sociopolitique, la langue maternelle assimilée à la langue nationale ou à l'une des langues nationales doit aussi être pensée en fonction de la réalité effective d'espaces plurilingues où elle peut être langue régionale ou langue d'une communauté immigrée. Elle peut même être conçue,

sous l'angle historique, comme une langue dédoublée dans la mesure où l'on oppose dès l'antiquité la langue de première socialisation dans la famille et la langue de l'école et de l'étude, la première faisant office de vernaculaire communicatif, le second de référence officielle pour la vie culturelle de la communauté en question. (2003:150 e 151)

Visto que a denominação *língua materna* suscita muita complexidade, a comunidade científica tem optado por uma denominação que se pensa ser mais neutra; *língua primeira* ou L1,

Sans résoudre pour autant les difficultés liées à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques. La puissance de l'expression langue maternelle se nourrit en particulier des dimensions affectives que suppose le rapport au langage de la relation mère/enfant et, dans le registre ethnosociologique, des problèmes afférents à l'appartenance communautaire et à la construction identitaire dans un processus d'interférences permanentes avec l'histoire de la construction des langues nationales (2003:151)

Neutro, também, pensamos ser a posição de Lamas que defende que, na definição de LM

Está em causa a modelização por excelência, aquela que confere identidade a cada um de nós – a modelização operada pela língua materna que conduz a uma determinada concepção do mundo, a representações simbólicas específicas de um grupo ou de uma cultura. É como se cada grupo étnico, no seu ajustamento ao mundo, fabricasse uma versão; e, porque o grupo transfere os seus valores e vivência para essa versão, ela é-lhe própria e exclusiva. Podendo no entanto, coincidir em alguns aspectos com as visões configuradas por outros grupos. (1993:165 in Lamas et al 2000: 279)

Kocourek, (1991:232), questiona, enfaticamente, se: “La langue maternelle n'est-elle pás la marque de nous –mêmes, de notre culture et de notre savoir?” citado por Lamas et al (2000:279).

Pensamos que a observação feita por Ançã (2003:182), segundo a qual a língua e a cultura maternas estão sempre presentes, mesmo invisivelmente, sendo filtros para as outras línguas e as outras culturas a serem aprendidas, responderá à questão de Kocourek.

Ainda existem estudiosos que evocam critérios como o critério nominalista e o critério realista, sendo que os primeiros consideram que a LM é aquela em que se pensa. Os defensores deste critério acham que o sujeito falante pensa com as palavras, enquanto

que os realistas defendem que o sujeito falante pensa com as ideias, com os conceitos ou seja com a representação mental que se tem de cada realidade. E, para esses a LM é aquele que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte (Andrade 1997: 53-54).

Relativamente ao critério nominalista, no que concerne à forma como os sujeitos se relacionam com as diferentes línguas, podemos notar que esta não é estática, vai sofrendo alteração à medida que se vai construindo a história de vida de cada sujeito falante. O que altera essa relação é o nível de instrução, a possibilidade de emigração e a oportunidade de aprendizagem de novas línguas. A questão da língua em que se pensa ou que se domina melhor pode sofrer alteração ao longo da vida, *já que os seres humanos [...] podem aprender mais do que uma língua, alternada ou simultaneamente, com ou sem instrução formal, esquecer uma língua, reaprender-la ou substituí-la por outra* (Andrade, 1997: 54).

Por outro lado, a definição dada não contempla a situação de convivência de duas línguas, sendo que o bilinguismo é uma condição dinâmica e mais comum do que é hábito pensar-se (Hoffmann, 1991: 2 e 151).

Andrade (1997: 55) observa que, por outro lado ainda, a ideia de domínio excelente da língua remete-nos para o ideal de locutor nativo, critério altamente discutível por diversos factores, visto que um locutor não nativo com domínios elevados de uma dada língua poderá ser muito mais proficiente do que um locutor nativo com pouca escolaridade, nomeadamente no que diz respeito ao código escrito ou a situações específicas de comunicação como a científica, por exemplo.

Afirmar que se trata da língua em que o falante se sente mais confortável e seguro exclui as possibilidades do bilingue que alterna os códigos em função das situações de uso e/ou dos interlocutores, e que, ao ser colocado em situação de identificação da LM, possa ter dificuldades na selecção de um dos idiomas, decorrentes das alternâncias referidas. A identificação do sujeito com a comunidade de que faz parte levanta a questão das populações migrantes, nomeadamente a segunda geração, que, apesar de competente na compreensão da língua dos pais, comunica preferencialmente na língua dominante do país de acolhimento.

De um modo geral, parece-nos que a definição apresentada se aplica às sociedades monolíngues que existem em número muito inferior aos casos de bi/plurilinguismo, ou

seja, segundo observa Andrade (1997), o monolinguismo constitui mais a excepção do que a regra neste mundo cada vez mais global que, paradoxalmente, vê reacenderem-se os particularismos regionais dos quais a língua não deixa de ser estandarte.

Um aspecto digno de realce na definição de LM é o facto de ser “celle dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité” (Dabène, 1994: 15). No entanto, podemos questionar o facto desta construção só se poder operar dentro de um único sistema linguístico. Com efeito, uma grande quantidade de pessoas põe em jogo elementos de sistemas linguísticos diferentes levados a entrar em sinergia. Neste caso, mais do que na presença de uma língua enquanto sistema de comunicação no interior de um grupo, encontramos-nos perante um falar individual, como conjunto das possibilidades expressivas do sujeito (Dabène, 1994: 15).

Dabène propõe, em vez da designação LM, a de *língua de pertença*, pois, a língua é, sem sombra de dúvidas, o elemento definidor de uma cultura. Muitas vezes, a reivindicação de pertença a uma determinada língua prende-se com a identificação a uma comunidade mais do que ao conhecimento real dessa língua. Por isso, estes casos exigem alguma cautela na definição da LM, ou na definição daquilo em que consiste a LM.

Até aqui apresentamos as diferentes definições que se tem dado ao conceito de LM na procura de o clarificar. Vimos que os critérios considerados, na definição deste conceito têm sido vários, mas importantes para se compreender as diferentes definições. Assim entendemos por LM a língua de pertença de um povo, isto é, a língua de expressão da identidade cultural. Aquela na qual o indivíduo aprendeu os primeiros sons e que acompanhou a seu processo de socialização.

A necessidade a abordarmos o conceito de LM justifica-se pelo facto de pretendermos compreender a nossa realidade sociolinguística, que ao longo da sua história sofreu profundas alterações em termos de prestígio e valorização das línguas em contacto, a saber a LP e a LCV. Pensamos que só assim estaremos em condições de interpretar as representações e atitudes dos professores face à realidade sociolinguística cabo-verdiana.

Passaremos agora a justificar, um pouco, como foi a convivência destas duas línguas no nosso contexto, para que possamos entender as alterações em termos de funções que as mesmas desempenharam ao longo da história.

Nos primeiros séculos da colonização o crioulo foi considerado uma língua importante, principalmente no processo de evangelização ou de catequização, no estabelecimento das relações comerciais e era considerado como rudimentos da língua portuguesa, ou mesmo um dialecto da língua portuguesa. Enquanto variante da LP os cabo-verdianos podiam afirmar que a sua LM era a LP. O aumento do nível de instrução contribui para aumentar o número de falantes de LP e aumentar também a atitude de estigma contra a LCV, a ponto de muitos pais proibirem os filhos de a falarem e de crianças serem severamente castigadas caso falassem a LCV no contexto educativo. Nesta conjuntura a LCV não era considerada uma língua e como tal a LP apresentava-se como LM dos cabo-verdianos. As tentativas de defesa e valorização do crioulo enquanto nossa LM datam da primeira metade do século XX e têm como precursores os intelectuais do Movimento Caridoso. Estas posições não eram abertamente assumidas por causa da censura. A reivindicação da LCV como LM dos cabo-verdianos aparece ligada à luta de libertação nacional e ganha consistência com a independência nacional.

Baltazar Lopes na sua monografia *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde* de (1936) deixou claro que o crioulo não é um dialecto de Cabo Verde, mas uma língua com a sua especificidade própria e assumida como LM dos cabo-verdianos. Assim podemos afirmar que o crioulo é a LM dos cabo-verdianos, pois, foi nela que aprendemos os primeiros sons, a nossa socialização decorreu no seio dela e a língua através do qual exprimimos a nossa visão do mundo.

Uma vez clarificado o conceito de LM e identificado a LM dos cabo-verdianos passamos a clarificar os conceitos de língua segunda e língua estrangeira.

1.2.2. Os conceitos de língua segunda/ língua estrangeira

Tentaremos neste ponto clarificar os conceitos de L2 e LE, a fim de podermos enquadrar a LP na realidade sociolinguística cabo-verdiana. Isto é, pretendemos encontrar argumentos que nos digam se a LP é uma L2 ou uma LE e se o é para todos os cabo-verdianos, cientes de que isto nos ajudará a interpretar a visão dos professores sobre esta matéria.

O conceito de *língua segunda* nasce por oposição ao de LM e de LE, tendo sido defendido, ao longo da história, em relação a estes dois conceitos e sendo próprio das

situações de contacto de línguas, ou seja das situações de coexistência de duas ou mais línguas numa sociedade e/ou no repertório linguístico de um locutor.

Já vimos, no ponto anterior, que na tentativa de superar as dificuldades colocadas pela definição do conceito de LM, muitos investigadores foram levados a sugerir outras designações, julgadas menos ambíguas. A numeração surge como a possibilidade de identificar a ordem de aquisição. Porém, a expressão *língua segunda* (L2) não deixa de ser ambígua, na medida em que pode traduzir várias realidades, pois, a segunda língua a ser aprendida poderá ou não ser uma LE. Parece-nos, como Andrade, que a L2,

(...) mesmo se em menor grau do que a L1, ocupa na vida do sujeito um peso muito maior do que aquele que pode ocupar uma LE" (1997: 55), isto porque a "língua segunda se usa em outros contextos que não só o escolar que tem uma certa importância na vida do sujeito falante; é o caso da língua dos países de imigração para os imigrantes neles residentes. (Andrade & Araújo e Sá, 1992: 58; citando. Stern, (1984: 16).

Será nesta acepção que utilizaremos a expressão L2.

Entendemos, assim, que o sujeito falante está mais próxima da sua L2 do que das LEs, a frequência de exposição à L2 é também maior do que a frequência de exposição às LEs. Os falantes de uma L2 estão, de certa forma, mergulhados nesta língua. É neste sentido que consideramos a LP a nossa L2 e não uma LE, pois os cabo-verdianos estão expostos à LP praticamente desde o seu nascimento, à excepção de uma ou outra pessoa que tenha sido criado de forma muito isolada e em zonas bastante encravadas, sem acesso à comunicação social, à escola ou à outras formas de comunicação oficial. Mesmo nesses casos pensamos que a semelhança entre a LCV e a LP contribui para que haja algum grau de compreensão.

Assim, Ngalasso (D/P) afirma que a utilização do termo de L2 implica necessária e exclusivamente que o indivíduo seja, pelo menos, bilingue. Os critérios que têm sido utilizados na definição ou na identificação da L2 são o modo de aquisição e o estatuto da língua na comunidade ou sociedade de pertença do seu locutor. A existência de um contexto formal de aprendizagem de uma LE é um aspecto fundamental para marcar a diferença entre esta e a L2.

Neste sentido, Stern (1983) esclarece que o termo *língua segunda* surgiu, no final da década de 50 do século XX, para distinguir todas as línguas dominadas pelo falante para além da sua língua primeira. Este autor assinala que o que diferencia L2 e LE são os objectivos e os processos subjacentes às suas aprendizagens. Assim, a aprendizagem de uma L2 processa-se de um modo natural quando o falante está inserido num ambiente em que ela seja sistematicamente utilizada, sendo, por exemplo, uma das línguas oficiais do país. Já a aprendizagem de uma língua estrangeira, por ser língua de um outro país, ou comunidade que não o do falante exige, necessariamente a instrução formal e o recurso a outras medidas que compensem a ausência do apoio contextual.

Nesta definição, Stern utilizou como critérios o modo de aquisição/aprendizagem e o estatuto da L2 que faz com que ela seja constantemente utilizada num dado contexto. Pensamos que nesta observação de Stern houve uma mistura do estatuto que a língua poderá ter numa determinada sociedade com o critério forma de aquisição numa tentativa de diferenciar, assim como fez Krashen, a aquisição natural da aquisição formal.

Klein (1986), concordando com Stern neste ponto, também defende que uma L2 é aquela que é adquirida no meio natural da sua produção e que, juntamente com a língua materna, se torna num instrumento de comunicação. Uma LE, pelo contrário, é uma língua que é adquirida através do recurso à instrução formal e que não é utilizada pelo aprendente em situações de rotina diária. Concordamos com Klein quanto ao facto da L2 ser utilizada em situações de rotina diária, pois tratando-se de países onde a L2 é a língua oficial é muito provável que o sujeito aprendente esteja todos os dias em contacto com esta língua, quer através dos meios de comunicação, quer da possibilidade de frequentar meios onde haja locutores falantes desta língua como é o caso do contexto educativo. Porém, parece-nos que o recurso à instrução formal é indispensável para que haja uma efectiva aprendizagem e um efectivo domínio da L2. Caso falhe esta instrução as competências linguístico/comunicativas não serão desenvolvidas completamente.

Os mesmos critérios são utilizados por Ellis (1986) quando diz que a aquisição de segundas línguas e de línguas estrangeiras é um processo complexo, pois envolve não só o próprio aprendente, mas também toda a situação de aprendizagem. Se a aquisição da língua for natural e não controlada trata-se de uma L2; se a aquisição estiver dependente do controlo formal em situação de sala de aula, estamos perante uma LE.

Bley-Vroman (1989), ainda nesta linha de pensamento, afirma que uma L2 é aquela que o indivíduo aprende por ser uma língua falada no seu país. Uma língua estrangeira é uma língua diferente da que é a língua da sociedade em que o indivíduo se insere.

Ngalasso aprofunda mais a questão, defendendo que a definição de L2 passa por duas vertentes: uma técnica e outra institucional. A vertente técnica, essencialmente cronológica, assenta em critérios psicolinguísticos e tem em conta a ordem de aquisição e o domínio. Neste sentido L2 é a língua adquirida em segundo lugar, posicionando-se imediatamente depois da LM mas antes de qualquer língua adquirida ou aprendida posteriormente (L3, L4, etc.). Na definição de ordem institucional, assente em critérios sociolinguísticos, a L2 tem sempre um estatuto privilegiado, ou é língua oficial (ensino, mass-média, administração, justiça, etc.) ou goza de certos privilégios em comunidades multilingues. Está, então realçada a vertente internacional da L2, pois esta embora seja não materna, é utilizada como língua das instituições, língua oficial de um dado país.

Ançã aproxima-se da definição de Ngalasso (2004) e clarifica que L2 pode ser definida com base em critérios psicológicos, se tivermos «em conta a cronologia de aquisição da língua (a seguir à materna, primeira língua)», ou com base em critérios sociolinguísticos se se tratar da «escolha de uma língua internacional, não materna, para língua das instituições, isto é, para língua oficial». Em ambos os casos, ela aproxima-se da língua materna, na medida em que é a língua da “integração social”, de aprendizagem escolar e de acesso ao saber. Língua estrangeira é a que não é partilhada pela comunidade circundante e que é falada quase exclusivamente no âmbito da aula de língua (estrangeira)”.

Ançã avança, ainda, que a complexidade da definição de L2 está ligada à diversidade de situações nas quais se ensina e se aprende uma língua.

Língua de natureza não Materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecido como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas – refiro-me aos novos países africanos de expressão portuguesa – ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país, – o francês na Suíça, por exemplo. (1999: 15)

Kim, Relkin, Lee & Hirsh (1997), citado por Hawkins (1999), sublinha o facto de a LM e as L2 e LE se constituírem em actividades distintas mesmo ao nível do funcionamento cerebral do ser humano. Experiências com bilingues comprovam que a actividade cerebral processada na área de Broca é bastante diferente nos falantes que são bilingues desde a infância e naqueles que adquirem a sua língua segunda na adolescência. Por outro lado, tem-se verificado que os ataques de epilepsia em doentes bilingues, danificando o córtex cerebral, podem levá-los a perder a capacidade de falar uma das duas línguas, o que nos leva a pensar que o bilinguismo e a própria linguagem não são eternos.

A L2 é objecto de múltiplas representações e atitudes individuais e colectivas, positivas ou negativas resultantes das necessidades e interesses individuais.

Outra possibilidade de diferenciar a LM e L2 da LE é a designação *língua fonte* que se opõe a *língua alvo* e que se revela de alguma pertinência em análises de linguística contrastiva ou no processo de tradução, remetendo, no entanto, mais para um modo de comunicação determinado do que para o conjunto das competências reais do sujeito falante (Dabène, 1994:16). Assim, podemos dizer que a *língua fonte* é aquela a partir da qual foram tomadas, por empréstimo, palavras para outra língua, portanto a língua a partir da qual se efectua uma tradução, enquanto que a *língua alvo* é aquela que está a ser aprendida ou ensinada, por contraste com a LM, ou seja a língua para a qual se faz uma tradução.

Notamos que nos casos em que a LM não é portadora de um código escrito, a L2 é usada para descrever a língua nativa do país e é, geralmente, aprendida por pessoas que aí vivem, mas que têm outra língua materna.

Existem outras designações que clarifiquem as diferentes realidades do universo cognitivo e comunicativo do falante, ou seja, que apontam para a diversidade de repertórios linguísticos existentes.

Dabène propõe o binómio *falar vernáculo/língua de referência*. Para esta autora aprendizagem do falar vernáculo ocorre no seio da família ou grupo mais próximo, tratando-se, em muitos casos, de uma realidade linguístico/comunicativa diferente da norma padrão, socialmente aceite:

Nul ne conteste que ce parler soit acquis au sein du groupe primaire, lequel peut varier considérablement d'une culture à une autre, non seulement quantitativement (de la famille nucléaire à la tribu...), mais aussi qualitativement par le type d'interrelation (verbales/non verbales, etc.) qui régissent le groupe. (1994:19)

Ao contrário, *a língua de referência* é, segundo Dabène (1994: 21) a língua a partir da qual a escola veicula os saberes, a qual constitui o enquadramento linguístico e conceptual que permite ao aluno o acesso a outra língua, aquela em que o aluno interiorizou os instrumentos heurísticos que constituem a sua bagagem metalinguística. Este conceito assume particular importância no contexto das migrações, já que a língua em que se operou a organização da função de linguagem, a língua da família, não corresponde à língua veicular da escola, existindo neste caso duas línguas de referência, o que pode levantar problemas ao nível das operações de metalinguagem. Em situação monolíngue não deixa de existir, no entanto, alguma complexidade neste conceito de língua de referência. Com efeito, a distinção é menos visível, pois encontramos-nos perante duas realizações dialectais diferentes, dentro de uma mesma língua. Neste caso, a língua de referência é a norma padrão, a única legitimada socialmente.

Até aqui estivemos a clarificar o conceito de L2 e a tentar demarcá-lo do conceito de LE, pois os dois têm sido utilizados muitas vezes indistintamente, por exemplo, pela linguística aplicada norte-americana. Ao contrário, a linguística britânica faz uma distinção entre estes dois conceitos, sendo a LE entendido como uma língua ensinada como disciplina escolar, mas que não é usada como meio de ensino nas escolas nem como língua de comunicação no país, e a L2 uma língua que não é nativa no país, mas que é usada de forma alargada, como meio de comunicação (por exemplo, na educação, na comunicação social e no governo) e que é, geralmente usada com outra (s) língua(s).

Assim, passaremos agora a centrar a nossa atenção no conceito de LE, sabendo para uma melhor clarificação deste temos de o considerar em relação a L2 e a LM.

Claramente oposto ao conceito de LE, está o conceito de LM. Apesar de não se fazer a diferenciação entre a L2 e a LE, em algumas sociedades, notamos que estas duas realidades podem ser perfeitamente diferenciadas visto que a L2 tem um carácter específico que a distingue de uma LE, pois aquela ocupa um lugar importante na vida do sujeito, maior do que o que pode ocupar a LE, como alias, afirmam Ançã (1999:15) e Andrade (1997:55).

Numa mesma comunidade uma língua pode ser segunda para uns e estrangeira para outros, dependendo do tempo e das oportunidades de exposição à língua que poderão ou

não conduzir ao desenvolvimento de uma competência linguístico/comunicativa nesta língua.

Entendemos, então, que uma língua estrangeira é aquela que não é língua nativa num determinada país, isto é, uma língua não utilizada com sentido de posse pelos residentes do país ou comunidade em que essa língua está a ser aprendida, por exemplo, o francês ou o inglês aprendidos em Cabo Verde. Uma língua estrangeira é, geralmente, estudada para comunicar com estrangeiros que falam essa língua ou para ler materiais impressos nessa língua, ainda para cumprir os objectivos do plano curricular, visto que a globalização e a livre circulação de pessoas e bens, por exemplo, são fenómenos que exigem o ensino/aprendizagem de várias línguas.

Os estudos linguísticos e didácticos procuram diferenciar os conceitos de *L2* e *LE* apesar de ambas serem línguas não maternas, são muitas vezes consideradas como instrumentos de comunicação secundários e auxiliares. Se atendermos à questão do estatuto das línguas constataremos que a língua segunda beneficia de um estatuto maior: o estatuto de língua oficial, estatuto privilegiado, e a LE é aprendida por indivíduos, a L2 é ensinada como língua veicular a toda a comunidade em que a (ou as) línguas maternas (é ou são) praticamente desconhecidas fora das fronteiras do país (Galisson e Coste, 1983:442-443).

Vimos, assim, que uma mesma língua pode assumir diversos estatutos consoante o percurso de vida do falante. Desta evidência, decorre a necessidade de criar um conceito abrangente que dê conta da complexidade da relação das várias línguas num mesmo indivíduo, na medida em que, para além da língua de referência cognitiva, pode existir para cada falante uma outra língua de referência afectiva. Surge, deste modo, o conceito de língua não materna. Este conceito decorre, então, da consciência de que o tempo de contacto com uma língua, por exemplo em situação de imigração, bem como a comunidade de pertença de um falante, levam a que a determinação da LM não seja um processo claro e definido, o que leva o sujeito a revelar dúvidas quando solicitado a identificar a sua LM.

Deste modo, e reportando-nos às noções que enunciámos anteriormente, o *falar*, a *língua reivindicada* e a *língua descrita*, consideramos que: ao exprimir-se na LNM o falante está a construir um sistema que entra em sinergia com o da sua LM, daí resultando um falar individual, em permanente evolução; no domínio da língua reivindicada, o sujeito assume atitudes e representações que não identificam a LNM enquanto a única língua

constitutiva da sua identidade, atribuindo importância a outras línguas utilizadas no seu quotidiano; no domínio da língua descrita a LNM poderá ser aquela cujos instrumentos heurísticos são utilizados pelo falante, na medida em que a sua LM não cumpra essa função, nomeadamente em meio académico.

Portanto, podemos considerar que em Cabo Verde a LCV é a nossa língua materna, visto ser a nossa língua de identidade cultural, aquela que utilizamos para exprimir a nossa vivência quotidiana, que adquirimos naturalmente no seio da nossa família, desde o berço. Aquela ainda com quem estabelecemos um relação de pertença e que entre todas as que existe na superfície do globo é reivindicada pelo povo cabo-verdiano como sendo sua. O português é a L2 dos cabo-verdianos, uma vez que é a nossa língua de comunicação oficial e a língua do ensino. Estabelecemos uma relação muito próxima com esta língua e ela está nas nossas casas através da comunicação social, na nossa prática religiosa, e é a nossa única ferramenta de expressão escrita. A LP não é uma língua estranha para a grande maioria da população cabo-verdiana, pois não conhecemos cabo-verdianos que se possam queixar de não ter alguma competência compreensiva da LP, mesmo que seja fraca, o que se justifica pela transparência entre as línguas e pela frequência de exposição à ela. Consideramos que o francês e o inglês são exemplos de línguas estrangeiras no nosso contexto sociolinguístico.

Vimos até aqui as designações atribuídas às línguas, ou melhor, a relação que as línguas estabelecem com os indivíduos e com as sociedades, com base num variado leque de critérios que se aplicam a umas situações e não a outras, muitas vezes, mas que juntos são significativos e importantes para a compreensão dessas designações. Isto para que pudéssemos justificar as designações que nós atribuímos a cada uma das línguas que coexistem na nossa sociedade que apresentamos como uma sociedade de contacto de línguas. Na sequência dessa relação que estabelecemos com as línguas, do n.º de línguas que coexistem numa sociedade, da relação que entre as línguas se estabelecem e do estatuto que elas têm numa determinada sociedade aparecem fenómenos linguísticos como o bilinguismo a diglossia e o plurilinguismo que é do que nos ocuparemos de seguida.

1.3 – Os conceitos de diglossia, bilinguismo e plurilinguismo

Uma vez que dedicamos este capítulo às situações de contacto de línguas, procuraremos aqui clarificar um conjunto de conceitos e de fenómenos linguísticos

decorrentes destas situações, a partir da visão de diferentes teóricos, recolhendo subsídios para a compreensão da realidade cabo-verdiana. Assim, para além de clarificarmos os conceitos, tentaremos entender os seus efeitos no nosso contexto educativo.

1.3.1. Diglossia e bilinguismo

Charles Ferguson (1959), linguista americano, evocou o termo grego *diglossia* que significava simplesmente bilinguismo e que ao longo dos tempos foi ganhando um sentido bastante mais restrito. Partindo de quatro situações que ele considera exemplares (a Suíça, a Alemanha, o Egipto, o Haiti e a Grécia) o autor define diglossia como a relação existente entre duas variedades linguísticas uma dita alta e outra dita baixa, geneticamente parecidas e que desempenham funções diferentes. A diglossia, segundo Ferguson, coloca em presença duas variedades de uma língua, sendo uma valorizada, normalizada, veículo de uma literatura reconhecida, mas falada por uma minoria, e a outra, desvalorizada mas falada pela grande maioria.

Ferguson (1959) dispensa uma grande atenção à questão da função e do prestígio das línguas, defendendo que, num contexto onde haja diglossia, uma das línguas em contacto está associada à ideia do poder.

Em 1967 Joshua Fishman, linguista americano, recupera aquilo que é considerado a riqueza e os limites do texto de Ferguson – a dualidade – e enuncia as suas proposições, estabelecendo a oposição entre bilinguismo, definido como a capacidade que um indivíduo tem de utilizar muitas línguas, e a diglossia, aceite como a utilização de duas línguas numa sociedade. Fishman modifica a concepção de Ferguson sobre dois pontos importantes: por um lado, insiste bastante menos sobre a presença de dois códigos «(il peut Y en avoir plus, même s'il pense que en général la situation se ramène a l'opposition entre une variété haute et une variété basse)», por outro, afirma que a diglossia existe desde que haja uma diferença funcional entre duas línguas, qualquer que seja o grau de diferença, do mais subtil ao mais radical, podendo não existir necessariamente uma relação genética.

A noção de diglossia é útil, na medida em que, como sublinhou Fishman, ela se opõe efectivamente à noção de bilinguismo: é extremamente útil de poder distinguir entre um bilinguismo individual e um bilinguismo social (que chamamos de diglossia) e de colocar o acento sobre as implicações sociolinguísticas da diferença linguística.

Assim Fishman (1972), analisando as relações existentes entre **bilinguismo** e **diglossia**, diz que estas dão origem a quatro situações:

1. uma situação de bilinguismo com diglossia;
2. uma situação de bilinguismo sem diglossia;
3. uma situação de diglossia sem bilinguismo;
4. uma situação marcada pela ausência ao mesmo tempo do bilinguismo e da diglossia;

Boukous (1985) também se preocupou em diferenciar bilinguismo de diglossia, recorrendo aos estudos de Fishman e destacando essas quatro situações inventariadas por este autor e que, segundo, ele são resultantes da situação de línguas em contacto.

Calvet, pretendendo clarificar a relação entre esses dois conceitos, comentou criticamente as posições enunciadas por Ferguson e mais tarde por Fishman, procurando os pontos fortes e as limitações de cada delas. Assim, Calvet (1987:46) critica o facto de Ferguson fazer finca-pé na questão da função e do prestígio das línguas em presença, argumentando que não basta analisar as diferenças, entre formas linguísticas em presença, pois o prestígio e as funções das línguas são justificados por razões históricas e sociológicas. Isto é, a função e o prestígio atribuídos às línguas estão intimamente ligados à função e ao prestígio atribuído aos grupos sociais que as falam. Ou seja a língua dos grupos socialmente dominantes é a mais prestigiada e desempenha as funções mais nobres. Calvet constatou que Ferguson não considerou este aspecto no seu estudo.

Calvet (1987), comentando as posições de Ferguson, defende que o que há de interessante nas situações que este evocara é o jogo que se estabelece entre o diferente e o semelhante: de um lado as formas linguísticas semelhantes, no sentido de que elas participam de um mesmo modelo, com a sua variante normalizada e sua variante popular, de outro lado encontram-se as formas diferentes, no sentido que é possível dominar uma sem dominar outra. Entendemos que, no primeiro caso, estamos perante variações dialectais e sociolectais e, no segundo, perante línguas diferentes, coexistindo no mesmo espaço. Da tensão entre esses dois papéis, da relação que os locutores estabelece com uma e outra dessas formas resulta, sobretudo, os comportamentos que se pode tentar aproximar em termos psicolinguísticos (as atitudes linguísticas individuais face às duas formas) ou

sociolinguísticos (a significação social da diglossia, isto é a formação de grupos sociais delimitados pelo domínio que se tem das línguas em presença).

Calvet (1987) debruça-se sobre a pluralidade de situações que podemos encontrar a nível global e, apontando as limitações apresentadas pela definição de Fishman, enumera três critérios a partir dos quais se pode compreender a diglossia: a etimologia da palavra, a semelhança genética, o dinamismo da relação sujeito/língua. Calvet (1987:47) reconhece que se atendermos à etimologia da palavra diglossia notaremos que este conceito coloca em presença mais de duas línguas, mas aponta o facto de Fishman não ter feito referência àquilo que ele designou de diglossia “enchassées” ou seja diglossia encaixadas umas nas outras e que se encontram, frequentemente, nos países recentemente descolonizados. Citou como exemplo a Tanzânia onde se encontra, num primeiro momento diglossia entre a língua herdada do colonialismo, o inglês e a língua nacional, o swahili, mas existe também, num segundo momento diglossia entre o swahili que é a língua materna de uma parte minoritária da população, e as outras línguas africanas. Calvet (1987:47) verifica ainda que a mesma situação pode ser encontrada no Mali, no Senegal (francês, wolof outras línguas africanas) etc. Em qualquer dessas situações o acesso ao poder faz-se através do domínio da língua oficial herdada do colonialismo, mas o domínio da língua africana dominante já confere algum poder. O inglês na Tanzânia é uma forma alta face ao swahili que é ela mesma uma forma alta face às outras línguas. É em casos como estes que podemos falar de diglossia encaixada.

No que concerne à definição de Ferguson para *diglossia*, a noção de semelhança genética entre as formas em presença, Calvet observa que é extremamente limitativa e não permite distinguir a diglossia da relação entre uma língua standard e seus dialectos. Exemplifica, dizendo que há uma forma de falar o inglês, socialmente reconhecida como *handicap* social que é o de Londres. Não é a diferença entre o inglês do reino e as outras variantes que faz a diglossia, mas a utilização social desta diferença e uma das formas não é mais prestigiada do que a outra por razões naturais mas por razões históricas. O autor afirma que se os bárbaros tomassem o poder em algum lugar a sua língua, até então pejorativa, passaria a ser língua de prestígio, neste lugar. Isto é, não existe, na variante do inglês de Londres, nenhuma característica natural que lhe possa conferir prestígio em detrimento das outras variantes. Esse estatuto resulta do prestígio social atribuído à cidade

o que, por sua vez, resulta do poder económico e político que o grupo social que nela reside detém.

Notamos que, se o conceito de diglossia é útil na definição das sociedades plurilingues, e está relacionado com a relação que estas estabelecem com as diferentes línguas em contacto, torna-se, entretanto, necessário precisar que, em termos linguísticos, estas sociedades devam ser analisadas a partir das relações sociais, isto é da estratificação sócio-económica e política e não das línguas, pois estas serão mais ou menos prestigiadas, dependendo do prestígio que se atribuir às sociedades que as usam.

Segundo Calvet (1987:48), a tipologia de Ferguson, mesmo revista por Fishman, peca pela ausência de visão dinâmica. Refere-se por exemplo a situação dos emigrantes da 2ª geração. Os pais são, em termos de compreensão, bilingues e vivem na sua relação com os locutores da língua oficial uma situação de diglossia. Estamos perante o primeiro caso da categorização de Fishman, (bilinguismo com diglossia). As crianças, ao contrário dos pais, são monolinguês, apesar do seu monolinguismo poder ser relativizado. As crianças monolinguês manifestam, uma recusa psicológica da língua dos pais que compreendem, mas não podem falar, visto que estão preocupadas com a assimilação. Estes estão no quarto caso de Fishman (nem bilinguismo nem diglossia). Mas, as crianças não vivem somente no seu grupo de pares, vivem também com os pais numa sociedade e esta situação global, travessia para a história, coloca o problema da transmissão do bilinguismo ou da diglossia de uma geração a outra, ao mesmo tempo que ela nos apresenta uma espécie de fusão das categorias de Fishman. Calvet rejeita uma visão fotográfica das situações sociolinguísticas e propõe uma visão cinematográfica, já que a sociedade é atravessada pela história, é uma evidência que a Sociolinguística nem sempre compreendeu e este é um dos pontos sobre os quais a noção de diglossia deve ser modificada. Isto quer dizer que as situações sociolinguísticas que caracterizam uma dada sociedade não são estáticas, são dinâmicas. Portanto uma sociedade que hoje é vista como diglossa amanhã pode ser bilingue, por que as línguas ganham prestígios, novas funções e novos estatutos com o passar do tempo.

O que fizemos neste ponto foi tentar diferenciar os conceitos de bilinguismo e diglossia, muitas vezes utilizadas indistintamente. Assim, verificamos que ambos os fenómenos dizem respeito a coexistência de duas línguas, porém, o primeiro manifesta-se a nível individual e o segundo a nível social.

1.3.2. Bilinguismo

No que respeita à competência nas duas línguas, certos autores consideram que o bilinguismo pressupõe completo e igual domínio das duas línguas. É o caso de Lambert (1977) que aceita que o bilingue é igualmente competente nas duas línguas. Porém, o autor, usando como critério o prestígio social das línguas, fez a distinção entre bilingues aditivos e bilingues substractivos. Os primeiros aqueles que têm domínio equivalente das duas línguas e reconhecem que essas línguas têm o mesmo prestígio social. Os segundos são os que têm domínio das duas línguas, mas, reconhecem que uma tem mais prestígio social do que a outra.

Para outros autores basta uma competência mínima numa outra língua que não a materna para se poder afirmar que estamos na presença de um bilingue. Foi com base nesta posição que Homby (1977) separou os bilingues dominantes dos bilingues balanceados, sendo que aqueles são indivíduos perfeitamente competentes nas duas línguas e estes indivíduos que revelam um domínio melhor de uma das línguas que utilizam, não sendo, portanto, a sua competência linguístico-comunicativa equivalente nas duas línguas. Esta posição aponta na direcção de haver vários graus de bilinguismo funcional.

Segundo Boukus (1985:41) o bilinguismo se define pela capacidade que um locutor tem de utilizar alternadamente dois sistemas linguísticos. Entretanto, Boukus chama a atenção para a existência de diferentes tipos de bilinguismo:

- 1- Bilinguismo composto ou misto – em que as duas línguas são utilizadas de maneira indiferenciada, dando lugar ao *code-switching*;
- 2- Bilinguismo coordenado – onde as línguas são utilizadas de forma sistemáticas e funcional apenas na situação de comunicação;
- 3- Bilinguismo simétrico – as línguas são, igualmente, dominadas;
- 4- Bilinguismo assimétrico – onde o domínio das línguas é desigual, isto é uma é mais dominada do que a outra;
- 5- Bilinguismo de intelecção e de expressão – onde as duas línguas são ao mesmo tempo compreendidas e produzidas;
- 6- Bilinguismo de intelecção – onde uma das duas línguas é compreendida sem ser falada;

A mesma opinião tem Hoffmann

(...) different bilinguals have distinct uses, as well as various levels of competence, for each code. Where precisely the threshold of bilingualism is set will depend on whether one takes a maximalist or a minimalist viewpoint, and also on the factors one considers relevant for the description. (1991:24),

Esta é uma posição contrária à de Bloomfield, definição tradicional, segundo a qual: «un individu sera considéré comme bilingue s'il fait preuve dans deux systèmes linguistiques d'une compétence égale à celle du locuteur natif ». Dabène (1994:83).

Vimos, anteriormente, que, na aceção de Andrade (1997:55), o locutor nativo é encarado como falante ideal e difere do locutor não nativo em variadíssimos aspectos e factores que influenciam as práticas de linguagem dos sujeitos.

Skutnabb-Kangas (in Hoffmann, 1991:45-46) propõe uma classificação de bilinguismo que assenta em quatro grandes aspectos: a) pressão para se tornar bilingue, b) pré-requisitos do bilinguismo, c) percurso pelo qual o indivíduo se tornou bilingue e d) consequências decorrentes do insucesso em se tornar bilingue. As distinções encontradas, *elite bilinguals*, *children from linguistic majorities*, *children from bilingual families* e *children from linguistic minorities*, revestem-se de particular importância, já que contribuem para esclarecer a situação de bilinguismo aditivo ou subtrativo. Com efeito, o apoio social que o indivíduo encontre para se tornar bilingue (evidente nas duas primeiras categorias), a representação da língua da minoria, como um trunfo ou como um *handicap*, são dados que podem determinar a manutenção do bilinguismo.

Assim, Skutnabb-Kangas (1984) estabelece duas grandes categorias de bilingues: bilingues naturais que adquirem a sua segunda língua em contexto natural e não formal; bilingues escolares que adquirem a segunda língua num contexto formal e institucional.

Perante à grande complexidade do fenómeno de bilinguismo que, como já demonstrámos, não se resume à totalidade das línguas dominadas por um falante, Hoffmann (1991:74) defende que a competência bilingue é heterogénea.

Na mesma linha Dabène (1994:86) propõe a expressão *répertoire communicatif* para designar a distribuição, mais ou menos consciente, de diferentes papéis das línguas, distribuição essa realizada pelo falante.

Tentando entender o bilinguismo e a sua complexidade os estudiosos inventariam categorias que permitem descrever alguns dos fenómenos subjacentes ao contacto de línguas.

Uma das categorias é a da modalidade de aquisição das línguas. Neste particular, Dabène (1994:84) estabelece a diferença entre o bilinguismo precoce e o bilinguismo tardio, sendo aquele o que tem lugar quando as duas línguas são adquiridas simultaneamente desde a primeira infância, e este quando a aquisição de uma L2 é feita depois de a L1 já estar adquirida. Hoffmann (1991:18) realçara que este factor é mais relevante para a descrição do que para a definição de bilinguismo.

Outra categoria é a do domínio comparado dos sistemas, onde se faz referência ao bilinguismo equilibrado, quando há níveis de competência equivalentes e bilinguismo dominante, quando há assimetrias entre o domínio das duas línguas.

Dabène (1994:84) aponta, ainda, o critério de competência linguística. Este critério contrapõe o bilinguismo activo ao bilinguismo passivo. Assim, o bilinguismo activo é aquele em que o indivíduo manifesta tanto a competência compreensiva quanto a competência expressiva nas duas línguas. Enquanto o bilinguismo passivo é aquele em que, numa das línguas, o indivíduo só tem a competência compreensiva. Neste contexto, Coste *et al* (1997:26) propõem que se situe de novo a competência parcial, agora numa perspectiva positiva, pois o domínio limitado de uma língua estrangeira, imperfeito num momento dado, é sempre enriquecedor da competência plurilingue de um sujeito. Este é um critério que valoriza a dinâmica da aprendizagem de línguas, visto que quem tem uma competência compreensiva pode, com alguma facilidade, adquirir, em pouco tempo, uma competência expressiva. Este critério, também, motiva uma oposição aos teóricos que durante muito tempo consideraram bilingues os indivíduos com domínio completo e perfeito das duas línguas, o é quase uma utopia.

Considerando a influência que um sistema pode exercer sobre o outro, encontramos a distinção, feita por Lambert em Hoffmann (1991:21) e Dabène (1994:85), entre bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo. No primeiro caso, a aprendizagem de uma L2 representa um enriquecimento para o sujeito nas suas capacidades sociais, cognitivas e linguísticas. No segundo, a aprendizagem da L2 faz-se ou fez-se à custa da L1, com consequente perda ao nível do desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. O reconhecer destes processos é importante para a compreensão da realidade individual dos falantes, na

medida em que, ao entender a relação estabelecida entre as diferentes línguas do sujeito, poder-se-á agir no sentido de promover a coexistência das suas línguas e o desenvolvimento cognitivo delas decorrente, caminhando no sentido de dar sentido pleno à sua competência bilingue na acepção de Coste *et al* (1997).

Hagège (1996) ao propor clarificar o conceito de bilinguismo, toca os aspectos já apontados, mas usa categorias diferentes. Demonstra que, em situação de contacto de línguas diferentes e com estatutos sociais desiguais, a aprendizagem de línguas é ameaçada. Assim, ele analisa diferentes situações de contacto de línguas e recolhe subsídios para abordar o conceito de bilinguismo, diferenciando o bilinguismo igualitário do bilinguismo não igualitário. Para este autor, o bilinguismo igualitário é aquele que se desenvolve quando os pais são culturalmente favorecidos e falam duas línguas com os filhos. As crianças vivem num ambiente de «relativa segurança linguística», pois adquirem, muito cedo, a consciência da existência de várias línguas no seu ambiente e desenvolvem rapidamente a capacidade de as diferenciar por meio da análise metalinguística. Contrariamente, quando a situação é de bilinguismo não igualitário, uma das línguas possui um estatuto social privilegiado e, por conseguinte, um maior prestígio. Existem outros casos de bilinguismo não igualitário onde uma das línguas é teoricamente materna enquanto que a outra, em princípio estrangeira, é efectivamente a língua de tentação. O autor diferencia claramente esses dois tipos de bilinguismo da situação de diglossia, argumentando que esta consiste numa presença simultânea, em determinados países, de um registo de língua literária e um registo oral que se repartem consoante as funções; os dois registos estão ligados por um estreito parentesco genético, o registo literário é considerado mais solene e emprega-se enquanto língua escrita, tanto na administração, como na vida pública, em conferências, na imprensa etc., ao passo que o outro registo, em princípio excluído da escrita, é reservado às relações privadas e à vida familiar.

O nível literário é o único a ser objecto de uma normalização, frequentemente tomada a cargo pelo poder político. ‘Línguas desiguais’ é a designação dada pelo autor às línguas em contacto em situação desigual, ou seja, quando uma delas possui um estatuto social privilegiado e, por conseguinte, um maior prestígio (cf. Hagège 1996).

Ao fenómeno que consiste na repartição complementar das competências entre duas línguas e em que o indivíduo conhece apenas os aspectos que correspondem às suas

necessidades, consoante as circunstâncias, Hagège (1996) chamou de semilinguismo. Ao estudar as competências dos bilingues nas duas línguas, houve outros autores que também propuseram a designação de semilinguismo para os falantes que revelam não ter competência suficiente em nenhuma das duas línguas. No entanto, esta categorização não é pacífica, tendo sido alvo de várias críticas, nomeadamente pela conotação pejorativa que detém e cuja utilização funciona como um estigma (Véronique, 1998: 181). Acresce-se que o bilingue utiliza as línguas em função dos contextos, pelo que a sua competência numa língua dada deve ser avaliada em função dos contextos de uso e não na globalidade.

Nesta linha, Baker & Prys Jones, (1998:14) defendem que a comparação de competências entre locutores bilingues e monolinguês pode ser inadequada, já que a competência comunicativa do bilingue tem contornos específicos resultantes do contacto das línguas num mesmo sujeito e não se resumindo à soma das línguas. Um fenómeno muito próximo deste, apresentado por Hagège, é a dupla incompetência linguística, verificada em crianças, filhos de emigrantes, que não dominam nenhuma das línguas em contacto, isto é nem a dos pais nem a do país natal. À este fenómeno, Hagège designa de semilinguismo

Baker & Prys Jones (1998:15) salientam que as pessoas diferem nas capacidades linguísticas, havendo algumas que permanecem em estádios menos elaborados de desenvolvimento. Com efeito, existem factores externos de ordem económica, política e social que contribuem para a insuficiência no uso das línguas. Será, porém, importante salientar que, sob condições adequadas, qualquer língua é capaz de evoluir para além do estado de *semi*. A educação desempenha um extraordinário papel na criação dessas condições, apresentando metodologias de ensino de línguas que sejam, de facto, propiciadoras de oportunidades de desenvolvimento da competência comunicativa, na acepção de Hymes (1972a), entendida como o conhecimento que o falante tem das regras de interacção verbal de uma dada comunidade e que lhe permite adaptar a sua comunicação à situação em que toma a palavra.

O prefixo *bi* mobiliza, segundo Coste (1997:11), a imagem de equilíbrio ou de desequilíbrio, de comunhão ou de diferenciação, de diálogo ou de oposição. Os próprios termos *bilingue* e *bilinguismo* estendem-se no uso corrente, mas também entre especialistas, à ambiguidades do qual será feita ligação por consequência, isto é o bilingue

é consequência do bilinguismo. Parece-nos que esta relação não é tão linear assim, pois, o que não faltam são falantes bilingues, em sociedades monolingues.

Expressões como diálogo de culturas transferem para o domínio da cultura a metáfora de uma relação binária. E é claro que pares como língua materna/língua estrangeira, “*langue source/langue cible*”, não somente mantêm esta forma de dicotomia mas veiculam frequentemente o ideal inatingível de um bilinguismo perfeito, pretendido por Bloomfield na sua definição, anteriormente apresentada. (cf. Hagège 1996; Calvet 1987)

Também Sim-sim (1998:221) defende que um falante bilingue “é aquele que é fluente no uso de duas línguas, seja porque esteve exposto a ambas desde o nascimento (...) seja porque a partir de um certo momento (...) teve que funcionar noutra língua (...) que não a língua materna inicial.” A ideia de fluência evocada pela autora também nos conduz ao ideal do bilinguismo perfeito.

Quisemos neste ponto clarificar o conceito de bilinguismo e debruçar-nos sobre o tratamento que este fenómeno tem merecido ao longo dos tempos por teóricos reconhecidos na matéria. Notámos que, por se tratar de um fenómeno bastante complexo, tem sido alvo de categorizações e subcategorizações que têm facilitado a sua compreensão. De seguida passaremos a analisar a relação que se tem estabelecido entre os termos *bilinguismos* e *plurilinguismo* e focaremos a nossa atenção neste binómio, procurando conhecer as diferentes situações de contacto de línguas. As sociedades plurilingues são exemplos bastante complexos, onde a frequência de contacto é muito grande. Estamos cientes de que a compreensão do fenómeno de plurilinguismo nós ajudará a compreender e interpretar melhor a nossa situação sociolinguística, bem como as representações e as atitudes dos professores face à situação sociolinguística de Cabo Verde.

1.3.3. Bilinguismo e plurilinguismo

Disciplinas como a Psicologia e a Sociologia têm procurado compreender a complexidade de fenómenos como o bilinguismo e o plurilinguismo, fenómenos esses decorrentes do contacto de línguas como observam Hoffmann (1991: 7) e Mackey (1970: 585).

Calvet (1987: 43) recorda-nos que onde estivermos, seja qual for a nossa língua primeira, havemos de nos encontrar com outras, todos os dias, compreendendo-as ou não, reconhecendo-as ou não, amando-as ou não, ser ou não por elas dominados: o mundo plurilingue é uma realidade. E a história linguística que é um dos aspectos da história do mundo é, em grande medida, constituída pela gestão deste plurilinguismo.

No contexto da migração a aprendizagem de uma nova língua, a do país de acolhimento, ganha especificidades diferentes da aprendizagem em outros contextos, pois torna-se numa decisão motivada, segundo Jacoby (1990: 68), pela necessidade “de conocer o de aprender la lengua del país que les acoge”, uma vez que se trata de “una obligación, tanto para la vida profesional como para la inserción social”.

Coste *et al* (1997:11) verificam que a pluralidade das línguas e das culturas constitui um dado fundamental, desde há muito tempo, analisado nas suas dimensões etnológicas e sociolinguísticas. A distinção entre *pluri* e *bi* responde a razões de ordem metodológica e à diferença de ângulos e de objecto de estudos, mas, ela tem contribuído para a introdução de representações individuais e colectivas não neutras.

Coste *et al* (1997:16-17) verificaram que a experiência da pluralidade das línguas e das culturas começa, hoje, muito cedo e muito intensamente através do contacto directo, facilitado por diferentes factores, tais como: turismo, emigração e contacto indirecto facilitado pelos meios de informação e comunicação. Neste sentido a criança está mais apta a aceitar as diferenças linguísticas e o fenómeno de diversidade linguística e, conseqüentemente, a desenvolver mais cedo atitudes e representações positivas sobre os fenómenos de bi/plurilinguismo, pois, a diversidade linguística passa a fazer parte da sua realidade quotidiana.

As situações facilitadoras do contacto de línguas, já apontadas, fazem com que o monolinguismo hoje seja mais uma excepção do que uma regra, pois como observa Tucker (1998:4), há muito mais bilingues ou plurilingues no mundo do que monolingués, assim como o número de crianças que recebe instrução numa segunda língua também é maior do que o de crianças que a recebe em L1. Do mesmo modo, Siguán observa que, relativamente ao número de estrangeiros, “só para os países da União Europeia, se aponta o número de cerca de 15 milhões, dos quais cinco milhões vêm de outros países da própria comunidade e dez milhões são extra-comunitários” (1996:130). Se considerarmos que o ideal do monolinguismo, onde a cada estado devia corresponder a uma língua, é próprio do

continente Europeu que hoje é, por causa da migração, da globalização, do turismo e dos meios de comunicação como já tínhamos apontado, um continente plurilingue e que a África e a Ásia são continentes de tradição plurilingue fica difícil identificar Estados que sejam monolíngues por excelência. Assim, como o explicita Baggioni, (1997: 361), o "plurilinguisme urbain est souterrain et placé sous le signe de la diglossie habituelle où la langue dominée, en l'occurrence le parler des émigrés ne doit pas sortir de la sphère des échanges privés". Nota-se hoje em dia que as investigações no domínio da sociolinguística, da psicolinguística, da política e diversidade linguísticas apontam para uma necessidade de valorização das línguas minoritárias, através do seu ensino, o que fará com que estas passem a ter um estatuto mais digno nas sociedades que as usam.

Calvet (1987), estabelecendo a relação entre plurilinguismo e o desenvolvimento social, adianta que o bilinguismo desigual e o semilinguismo, na maior parte das vezes, caracterizam populações socialmente desfavorecidas. Porém os estudos de Fishman (1991) dizem que a homogeneidade ou heterogeneidade linguística, isto é, o facto de existir num país uma ou várias línguas, não está directamente ligada ao produto nacional bruto do indivíduo. O que quer dizer que o facto de o indivíduo ser monolíngue ou bi/plurilingue não está directamente relacionado com sua situação sócio-económica e, consequentemente, não tem nada a ver com o contributo que ele pode dar para o desenvolvimento da sua sociedade. Segundo Hagège (1996), os países multilingues apresentam maior número de habitantes multilingues, mas diz que o desenvolvimento de uma língua nacional não é obstáculo ao ensino multilingue, ensino este que produz melhor resultado se as línguas estiverem em relação de igualdade. Isto é, os países multilingues têm várias línguas nacionais e, consequentemente, um grande número de falantes de várias línguas. Porém, o facto de um país ter apenas uma língua nacional não significa que ela não possa desenvolver o ensino de várias línguas.

Coste *et al* sugerem a aposta no desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, que definem do seguinte modo:

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences

singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (1997:12).

Para estes autores *o Pluri*, entendido como mais de duas, evoca uma complexidade que não pode ser gerida nem controlada e, de certo, suscita a necessidade de recorrer a uma instância unificadora ou dominante, escolhida no interior ou no exterior desta pluralidade existente. Nas antigas colónias, onde se encontra em presença um número considerável de línguas, a língua das antigas colónias pode permanecer durante muito tempo como língua de socialização do mesmo modo também numa classe de LE onde se encontram os estudantes de origens linguísticas plurais, esta multiplicidade justifica o uso exclusivo da língua alvo. Ainda, de um ponto de vista histórico, a constituição da unidade nacional passa pela redução das línguas regionais assim como das particularidades culturais (Coste [et al] 1997).

Calvet (1987) categoriza as diferentes situações de plurilinguismo que existem na superfície do globo e apresenta-nos cinco categorias, isto é, uma tipologia de caracterização do plurilinguismo com cinco pontos: 1- plurilinguismo com língua dominante única, 2 – plurilinguismo com línguas dominantes minoritárias, 3 – plurilinguismo com língua dominante minoritária, 4 - plurilinguismo com língua dominante alternativa, 5 - plurilinguismo com língua dominante regionais.

1.3.3.1. A noção de plurilinguismo *éclaté*, plurilinguismo com língua dominante única

Calvet define plurilinguismo com língua dominante única como uma situação de plurilinguismo constituído pelo confronto entre duas línguas onde uma poderá pretender as funções de outra. Esta língua dominante é falada por todos e por outro lado é a língua materna da grande maioria da população. Em alguns países de África a língua dominante única pode não ocupar as funções oficiais e por outro lado pode não haver correspondência entre língua dominante e a língua nacional (ou oficial). Realmente, num país onde está língua dominante única não é a língua oficial, ela pode pretender este estatuto e as funções da língua oficial, já que para além de LM da grande maioria é também falada por todos.

1.3.3.2. Plurilinguismo com línguas dominantes minoritárias

Na Tunísia, país no qual a língua berbere é muito pouco falada, a língua estatisticamente dominante é o árabe, a língua sociopoliticamente dominante é o árabe oficial, enquanto que a língua francesa domina a área da cultura. Em Marrocos é um pouco diferente: o berbere é estatisticamente dominante, representa uma grande minoria (30%) ao passo que o árabe oficial e o francês estão quase nas mesmas posições que na Tunísia, o que quer dizer que temos aqui um segundo tipo de plurilinguismo: Plurilinguismo com línguas dominantes minoritárias. Nesta situação de plurilinguismo existem línguas estatisticamente dominantes e línguas política e culturalmente dominantes. Existe uma língua dominante no campo político e outra no campo cultural e ambas são línguas minoritárias. Isto quer dizer que o sistema de comunicação e de expressão do povo não está representado nas estruturas do estado. A África negra, dita francófona, apresenta-nos uma situação diferente: de forma geral, existe uma distinção entre língua oficial e línguas nacionais. O estatuto de língua oficial é relativamente claro: língua de funcionamento do estado, língua de escola, da *mídia* etc. Ao contrário, o estatuto de nacional é mais variável de um país para outro. Há países que consideram todas as suas línguas nacionais e outros que escolhem uma. Outros, ainda, escolhem um número limitado, entre as que existem, e outros não consideram nenhuma das suas línguas como língua nacional. Em cada uma dessas situações a noção de *língua nacional* ganha, então, uma acepção diferente. Pode ser a língua da escola ou da administração e substitui o francês na sua função. As línguas nacionais em número limitado (Zaire, Guiné) podem ser línguas regionais, a língua oficial serve de elo entre as diferentes regiões. Por um lado, uma vez que todas as línguas de um país são consideradas como nacionais não há nenhuma possibilidade de alguma delas aceder a um estatuto real. No caso em que o estatuto de língua nacional é prático, pode-se permitir uma política linguística alternativa, no outro é simbólico e não muda em nada a situação sociolinguística. Mas em, todos os casos, é a língua oficial que é a língua de poder, a língua que permite a promoção individual e de elevação social. Em África, ao contrário do que acontece em França, a língua que domina política e culturalmente é extremamente minoritária estatisticamente e esta língua dominante não possui o poder.

Depois do plurilinguismo com língua dominante única e do plurilinguismo com línguas dominantes minoritárias, temos o 3º tipo de plurilinguismo:

1.3.3.3. Plurilinguismo com língua dominante minoritária

Os sistemas de comunicação do povo não são representados nas estruturas do estado mas, apresenta-nos uma só língua dominante. Aparece uma nova subdivisão, distinguindo entre os países nos quais existem uma língua estatisticamente dominante, podendo pretender substituir o francês (o wolof em Senegal ou o bambara no Mali...) e aquelas aos quais não há esta alternativa.

Calvet conclui que o mapa político e o mapa linguístico não se correspondem. O mundo parece um vasto mosaico linguístico, com duas dimensões de diferenciação geográfica (horizontais) e uma terceira dimensão com as diferenciações sociais (verticais). No plano horizontal encontram-se por exemplo as diferenças entre as línguas locais e no plano vertical a função social dessa diferença que se movimenta na relação com e entre as línguas em presença. Desse ponto de vista, o mosaico linguístico em três dimensões não pode reconduzir sozinho à simples noção de diglossia: o mundo plurilingue apresenta-nos situações bastante mais variadas, bastante mais ricas e não se isolam arbitrariamente tal ou tais situações que se pode conduzir a este quadro preestabelecido.

Segundo Hagège (1996) o plurilinguismo é a situação vivida, principalmente por países africanos, onde se encontram várias tribos, cada uma com a sua língua, enquanto que o multilinguismo é o domínio de várias línguas pelo mesmo falante. Diz-nos o autor. Porém, usaremos o conceito de plurilinguismo na acepção de Coste.

Um outro critério de diferenciação, utilizado por Calvet tem a ver com a existência na superfície do globo de sociedades ou civilizações da oralidade e civilizações da escrita que se distinguem pela forma como guardam a memória da experiência do seu saber humano. Deste ponto de vista, podem-se distinguir quatro tipos de situações:

- Sociedades que têm uma tradição escrita velha, nas quais a forma linguística escrita é a transposição da forma linguística, quotidianamente, falada, como é o caso da língua Portuguesa. O saber é passado essencialmente através do livro;

- Sociedades que têm uma tradição escrita velha, nas quais a forma linguística escrita não é a forma falada, mas uma língua de prestígio, como é o caso do árabe. Uma parte do saber é transmitida através do livro numa língua que não é a falada pelo povo e uma outra parte do saber é passada pelo canal da oralidade;

- Sociedades um alfabeto recente, como acontece em certas situações pós-coloniais nas quais as línguas que, até há pouco tempo, não eram escritas são dotadas de um alfabeto. Estamos perante sociedades de tradição oral penetradas por uma grafia produzida que não veicula por enquanto o saber da comunidade.

As sociedades de tradição oral nas quais a memória social não assenta sobre uma grafia mas sobre o contista, o *Griot*, etc. A presença ou ausência da escrita numa cultura tem sido frequentemente utilizada para valorizar ou para desprestigiar esta cultura, no quadro de uma visão ideológica que faz da transcrição gráfica o suporte do conhecimento. As sociedades de tradição oral são geralmente consideradas de forma “ primitiva” como sociedades sem escrita o que é uma forma muito redutora de as definir ao mesmo tempo que é uma forma de as desprestigiar por comparação com as sociedades ocidentais. Mas a escrita e a oralidade coexistem frequentemente e esta coexistência participa das diferentes formas de plurilinguismo que temos evocado. As tipologias apresentadas tomam em conta o estatuto das línguas dominadas ou dominantes do ponto de vista sociopolítico ou estatístico.

Há uma evolução diferenciada de múltiplas explicações, em particular e sobretudo na escolha de políticas linguísticas diferentes. Os locutores de uma língua dominante escrita se refugiam em certas épocas na literatura (foi o caso do provençal e do bretão). Esse refúgio não é oferecido aos locutores de línguas dominantes não escritas.

O mosaico linguístico, apresentado por Calvet, em três dimensões, é também determinado pela coexistência de línguas de tradição oral e línguas de tradição escrita em determinados pontos do Globo.

Concluimos, então, que a globalização, a livre circulação de pessoas e bens, a emigração, o ensino/aprendizagem de línguas são factores que fazem do mundo um mundo plurilingue, apesar de este plurilinguismo se manifestar de forma diferente de país para país.

Estabelecemos neste ponto a relação entre os conceitos de **bilinguismo**, **plurilinguismo**, tentando clarificar cada um deles e compreender outros fenómenos que advém do contacto de várias línguas no mesmo território.

1.3.4. O bi/plurilinguismo e o desenvolvimento cognitivo

Neste ponto tentaremos clarificar esta relação a fim de que possamos ter argumentos científicos para interpretar as atitudes e representações dos professores face à situação de bi/plurilinguismo que possa caracterizar o contexto educativo cabo-verdiano.

Alguns estudiosos tentam estabelecer relações entre o repertório linguístico do aprendente e o seu desenvolvimento cognitivo. Apesar de, durante muitos anos, ter sido considerado um *handicap*, as investigações, desde Weinreich nos anos 50, têm vindo a demonstrar que o bilinguismo apresenta um conjunto de características que constituem uma mais-valia para o sujeito. Nesta linha, Peal e Lambert, (in Hoffmann, 1991:123), chegaram à conclusão de que os bilingues obtêm melhores resultados do que os monolingues em testes de inteligência tanto verbal como não verbal, evidenciando os primeiros uma estrutura de inteligência mais diversificada e uma maior flexibilidade mental. Assim, a sua experiência bicultural e a transferência positiva entre as línguas dão um contributo acrescido ao seu funcionamento cognitivo.

Estas conclusões foram alvo de algumas críticas, pois os estudos em causa usaram unicamente bilingues equilibrados, o que obstaria a uma generalização dos resultados a todos os bilingues. Bake, por exemplo, questiona a ordem de factores nos efeitos que o bilinguismo tem na inteligência, ou seja, poderá ser a inteligência que influencia o bilinguismo. (in Hoffmann, 1991:124).

O que não pode ser escamoteado é o facto de os **indivíduos bilingues**, nomeadamente as crianças, evidenciarem uma sensibilidade especial para as línguas, revelando uma consciência metalinguística maior do que uma criança monolingue (Dabène, 1995: 98; Hoffmann, 1991: 124-125). Do ponto de vista da competência cultural, torna-se evidente que o bilingue dispõe de uma proximidade entre duas culturas capaz de lhe permitir a percepção da relatividade, favorecedora de uma maior abertura à diversidade cultural.

Assim, Sim-Sim (1998:221) defende que os falantes bilingues em situação de **bilinguismo bem conseguido**, possuem vantagens cognitivas sobre falantes monolingues especialmente no que diz respeito ao meta processamento da informação linguística e até cognitiva, na medida em que reconhecem melhor a função simbólica da linguagem e têm melhor consciência da arbitrariedade lexical.

Vemos, assim, que o contacto de línguas e culturas se dá na esfera individual. No entanto, a sua amplitude pode estender-se, constituindo-o igualmente como um fenómeno social, no qual as culturas e as línguas em presença favorecem a criação de estruturas próprias de desenvolvimento social. Importa, todavia, salientar que um indivíduo pode desenvolver o seu plurilinguismo numa sociedade monolíngue. (Mackey 1970: 554). Uma sociedade plurilíngue pode albergar no seu seio muitos sujeitos monolíngues.

Vimos, então, que o bilinguismo ou o plurilinguismo são fenómenos que se manifestam de duas formas: individual e social, sendo aquela, definida, muitas vezes, como a capacidade que o indivíduo tem de usar duas línguas, alternadamente, e esta a presença de, pelo menos, mais de duas línguas numa determinada sociedade.

Até aqui vimos as relações que existem entre os conceitos de bilinguismo/diglossia/plurilinguismo, cientes de que a clarificação desses conceitos e a clarificação da relação que entre eles se estabelece ajuda na compreensão das situações de línguas em contacto, de uma forma geral, e nos oferece subsídios para a interpretação da nossa realidade sociolinguística.

Quando o falante tem à sua disposição mais do que uma língua para usar, numa determinada comunidade, a sua situação comunicativa particulariza-se e o uso de cada uma das línguas está dependente dos estatutos e funções que lhe são atribuídos. Um vez que pretendemos relacionar o estatuto e as funções das línguas com as representações sociais que os professores têm das mesmas, achamos por bem dedicar alguma atenção à clarificação desta realidade. Assim, será dos estatutos e das funções das línguas que falaremos de seguida.

1.4 – Estatutos e funções das línguas

A relação que o indivíduo e a comunidade estabelecem com as línguas em contacto determina a importância de cada uma delas para esse indivíduo e para essa comunidade. É com base na importância atribuída que as línguas ganham ou perdem estatutos na vida de um indivíduo ou de uma comunidade.

Stren (1984) estabelece a diferença estatutária com base nos critérios de subjectividade e de objectividade, sendo que o primeiro diz respeito à relação que o

indivíduo estabelece com a língua enquanto que o segundo tem a ver com a posição que a língua ocupa numa determinada sociedade.

O estatuto informal releva das representações que uma determinada comunidade atribui a uma língua dada, as quais são, em geral, fortemente estereotipadas e eivadas de muita subjectividade (Dabène, 1994: 50). No caso das migrações, este estatuto é importante, quer ao nível da língua do país de acolhimento, quer ao da língua de cada comunidade, na determinação das energias aplicadas no uso da língua. A língua inglesa é uma língua que goza de um estatuto informal bastante representativo, em todo mundo, visto que, ela é tida como a língua das relações internacionais. Este estatuto serve de estímulo à aprendizagem do inglês em qualquer parte do globo. No que respeita ao estatuto informal, ainda, segundo Dabène (1994: 50-54), podemos identificar os seguintes aspectos:

- a utilidade, que pode ser real ou suposta, sendo a avaliação feita de acordo com o peso económico dos países onde a língua é falada, podendo no entanto existir variações dependentes da zona geográfica. Veja-se, a título de exemplo, o caso do Português, cuja utilidade para os norte americanos se poderá dever à proximidade com a América do Sul, enquanto que para os europeus com a proximidade de África ou Portugal. A utilidade de aprendizagem da língua do país de acolhimento variará de acordo com o tempo de permanência previsto nesse país, com o tratar-se de uma língua com alguma projecção internacional, e, ainda, com a sua indispensabilidade para a comunicação quotidiana.

- a facilidade de aprendizagem, em parte determinada pelo grau de proximidade das línguas e pela representação que dela têm os sujeitos;

- o prestígio de uma língua, como determinante da imagem das línguas, o qual é *"évidemment le résultat de la richesse culturelle attachée à chaque langue, de ce que l'on sait de son histoire, et aussi de la considération que l'on a pour ses locuteurs"* (Dabène, 1994: 51-52). A propósito do prestígio, Schumann faz depender a vontade de aprender uma língua da forma como cada grupo vê o outro e a sua língua, pelo que grupos de status mais elevados tenderão a não aprender as línguas de grupos de menor status (Stern, 1984: 237-238). No contexto das migrações, este estatuto é importante de determinar, já que um migrante que se considere pertencente a uma comunidade linguística mais prestigiada do que aquela do país onde se encontra, poderá oferecer resistências ao uso da língua do país de acolhimento;

- a empatia que se gera entre os diversos países devido ao curso dos acontecimentos da História, criando uma aura simpática ou antipática em torno de uma língua, de uma cultura ou de um povo, empatia essa que se poderá gerar na esfera individual e na social.

Qualquer destes factores influencia a escolha das línguas a aprender, as atitudes do falante, nomeadamente no que respeita o investimento intelectual que disponibiliza para a aprendizagem, e o esforço das escolas e professores, no sentido de tornarem o ensino atractivo quando a imagem da língua é pouco valorizada.

Como já observámos anteriormente, a língua é a expressão particular da capacidade humana de linguagem que é, ao mesmo tempo, expressão e constituinte fundamental do ser e da personalidade (Leif, 1981:150). Assim, o acto comunicativo orienta uma intenção partilhada pelos interlocutores, onde a língua desempenha funções que são específicas de cada situação contextual. Deste modo, Holliday (1973), citado por Andrade aponta seis categorias de funções atribuídas às línguas: instrumental, interaccional, expressiva ou pessoal, ideacional ou representativa, imaginativa ou poética, heurística.

Andrade (1997: 28), debruçando-se sobre estas categorias e sintetizando vários outros autores, apresenta essas categorias da seguinte forma:

A instrumental, significando que a linguagem serve para satisfazer as necessidades básicas do ser humano ou obter bens materiais; a interaccional ou interpessoal, evidenciando que é através da linguagem que o ser humano se relaciona com o outro, com o mundo, com a própria linguagem, no processo de socialização que realiza; a expressiva ou pessoal, marcando a importância que a linguagem tem na expressão da afectividade e na formação da pessoa; a ideacional ou representativa, insistindo no facto de que é, sobretudo, pela linguagem que somos capazes de conceber a multidimensionalidade do mundo, isto é, de nos informarmos para conhecer ou tratar cognitivamente o meio ambiente; a imaginativa ou poética, realçando que a linguagem serve para criar novos mundos, reenviando à subtilidade do pensamento, à emoção, ao sonho, à poesia; e a heurística, mostrando que a linguagem serve para compreender, interpretar o que nos rodeia, ou seja, para tornar o mundo inteligível (cf. Germain, 1993a: 26; Halliday, 1973; Leif, 1981: 66-67; 144 e seguintes)

Louise Dabène apresenta essas funções sob designações diferentes, destacando a função religiosa e mágica que “proche de certains aspects de la fonction heuristique par sa référence à l’univers mythique et de la fonction référentielle par les interdits qu’elle impose, cette fonction est très présente dans beaucoup de sociétés, traditionnelles ou non” (1994: 71). Encontra-se em práticas que denunciam a superstição ou a crença no poder de certas palavras ou actos, tais como o “bater na madeira” ou no “Deus livre”, como actos de

esconjurção, factos que estimulam a curiosidade e a criatividade dos falantes de uma língua. Também realça, a função manipuladora que, segundo a mesma autora, "vise à utiliser le langage comme instrument de pouvoir sur les êtres, en influant sur leurs décisions et leurs actions" (1994: 71). Esta é uma função que domina o discurso persuasivo das campanhas políticas e publicitárias. Se no primeiro caso ela aparece de forma disfarçada no segundo ela é de todo explícita.

Ao longo deste texto, sobre as funções e estatutos da língua, clarificámos as funções da língua na sociedade, abordámos o estatuto subjectivo de língua, ficamos com a ideia de que numa situação de línguas em contacta admite-se a existência de uma língua não materna ou não primeira, o que nos leva a admitir que existe, efectivamente, uma constelação de noções resultante dos campos respeitantes ao falar, à língua reivindicada e à língua descrita, cuja abrangência permite englobar todos os falantes com uma história de vida propiciadora de sentimentos fortes em relação a mais de uma língua. Foram, igualmente, tratados os estatutos objectivo, o formal e o informal.

A identificação do estatuto das línguas é importante, visto que ele influencia os usos dos diversos falares, quer ao nível informal quer ao institucional. Com efeito, a situação bilingue individual pode ser afectada pelo estatuto que a língua detém na comunidade do falante. Assim, uma língua que durante séculos foi rotulada como dialecto pela maioria, sendo por essa via desvalorizada a par com os seus falantes (Hoffmann, 1991: 240-241), encontra-se em clara desvantagem face a uma que detém estatuto de prestígio e utilidade. Veja-se, a título de exemplo, um falante de Inglês e um falante de Crioulo em Portugal.

Dada a importância do estatuto das línguas nas comunidades, procuramos clarificar os diversos conceitos associados aos papéis atribuídos às línguas numa comunidade, procurando dessa forma entender como interagem esses factores na construção do plurilinguismo individual e social. Porém, sabemos que as funções e os estatutos das línguas na sociedade não são estáticas e que o seu dinamismo depende, em grande medida, de decisões tomadas pelas instâncias governamentais, ou seja, de políticas linguísticas. Será da clarificação dos conceitos de *política linguística* e *planificação linguística* que falaremos no ponto que se segue.

1.5 – Política linguística e planificação linguística

Uma vez que não nos parece possível compreender a situação sociolinguística do nosso contexto educativo, sem nos debruçar sobre às políticas linguísticas aplicada à educação em Cabo Verde, tentaremos aqui clarificar esses conceitos na busca de subsídios para a análise e interpretação dos nossos dados.

A política linguística é toda a acção imanada de instâncias detentoras de poder, visando regulamentar o convívio de línguas numa sociedade, nomeadamente no que se refere aos estatutos e ao ensino dessas línguas. Para que essa política seja aplicada na prática, de acordo com as especificidades da realidade a que se destina, as instituições que detêm o poder preocupam-se com a elaboração de um planeamento linguístico, no qual se explicitam as estratégias a implementar (Calvet, 1996:3; ver também Schiffman, 1996a: 3).

Importa salientar que a concepção de uma política linguística não pode nem deve ser realizada sem ter em conta a situação real da comunidade na qual vai ser aplicada, pois arrisca-se a nunca passar de um projecto bem intencionado (Calvet, 1996: 51-52; Schiffman, 1996: 4). Este ponto reporta-nos à nossa realidade, onde o crioulo foi politicamente oficializado, mas a situação sociolinguística continuou igual, em todos os quadrantes da vida do cabo-verdiano.

Acresce-se que a aceitação tácita de usos sociais que se perpetuam no tempo não deixa de constituir uma forma de política, embora não sujeita a qualquer reflexão e planeamento. Calvet designa esta situação por fenómenos *in vivo* (cf. 1996: 51), o que corresponderá ao que Schiffman classifica como política *de facto* (1996: 2). Esses usos sociais, como já referimos, não podem ser ignorados nos momentos de tomada de decisão legislativa, pois correm riscos de encontrarem enorme resistência, por parte da população a que se destinam. Assim, este tipo de acções só resulta em construções visíveis quando assenta nos alicerces sociais e linguísticos preexistentes nas comunidades.

Com efeito, Schiffman chama a atenção para a influência que a cultura linguística, implícita, subterrânea, oculta e inscrita nos usos de uma comunidade, *de facto*, tem nos comportamentos, sendo muito mais forte do que qualquer política, aberta, explícita e inscrita em textos legislativos, *de jure* (1996b:1); este fenómeno é designado por Calvet pela expressão *in vitro*). Assim se explicam os insucessos de algumas intervenções institucionais. Desta forma, afigura-se-nos que o primeiro passo de qualquer política

linguística deva ser uma reflexão sobre alguns dos preconceitos, representações, estereótipos e modos de pensar das populações implicadas, pois dessa forma poder-se-á conceber uma acção educativa que obvie às resistências que se possam encontrar, ou seja, nunca se deve ignorar a cultura linguística no desenho de acções de índole sociolinguística, reconhecendo que, como fenómeno cultural, é passível de modificação através de uma acção educativa (Ouellet, 1991: 33).

Segundo Cobarrubias, há quatro tipos de ideologias que podem enformar uma política linguística: *assimilação linguística*, *pluralismo linguístico*, *vernacularização* e *internacionalismo*. As duas primeiras prendem-se com a gestão de duas ou mais línguas num determinado espaço social e, como os nomes indicam, apontam em duas direcções diferentes. A assimilação linguística promove a utilização da língua dominante em toda a população, independentemente da sua origem etnolinguística; o pluralismo, genericamente, reconhece a coexistência de vários grupos linguísticos e garante a todos a manutenção das suas línguas (citado em Hoffmann, 1991: 215-216).

As outras duas ideologias vão mais no sentido de dar projecção à realidade linguística do país. Assim, o processo de vernacularização resulta do desenvolvimento de uma língua, dotando-a de todos os instrumentos necessários para ser usada na sociedade moderna e avançada industrialmente, elevando-a à condição de língua oficial. O internacionalismo dá-se quando um país adopta uma língua de larga comunicação como língua oficial e/ou para ser usada como veículo de instrução, na medida em que considera que as línguas autóctones ainda não estão normalizadas e/ou descritas. São exemplo desta situação os PALOP, cujas línguas autóctones e/ou maternas ainda não estão normalizadas nem dotadas de uma ortografia estabilizada, tendo adoptado o Português como língua oficial (Pereira, 1996: 551).

Schiffmann (1996: 83-84) entende que é tarefa árdua criar uma tipologia de políticas, razão pela qual propõe três países como exemplos que, em sua opinião, tipificam as situações que se vão vivendo no mundo. A França, representando uma política linguística centralizadora, autocrática que ignora outras línguas faladas no seu território. Nesta matéria, Siguán apresenta um quadro diferente, pois nos últimos dez anos a situação das línguas regionais tem sofrido alterações surpreendentes, dada a tradição do Estado francês. O segundo tipo de política enunciado por Schiffmann é o seguido nos EUA, que de país, inicialmente monolingue, se torna, posteriormente, multilingue, numa atitude de

laissez-faire. A Índia tipifica o terceiro modo, apesar de os resultados não terem sido os melhores, pois em condição pós-colonial, tenta implementar uma política linguística que, sendo o transplante do modelo soviético, criaria uma nação verdadeiramente multilingue (cf. 1996: 1-2).

Na planificação linguística há a passagem de uma escolha teórica (a política linguística), mas sobretudo o registo de um estado de facto para o acto que constitui a planificação linguística que é uma fase que carece de uma actuação mais concreta e de uma intervenção efectiva do estado.

Se a noção de *planificação linguística* implica, consequentemente, a de política linguística a recíproca não é verdadeira, isto é pode-se fazer uma longa lista de escolhas em matéria de línguas que jamais serão aplicadas. Mas a existência de políticas linguísticas não aplicadas pode não significar negligência por parte dos dirigentes, mas sim podem revelar como não funcionais, isto é, não adaptáveis à respectiva situação sociolinguística. Com efeito, deferencia-se a função prática e função simbólica. Por exemplo, um estado, recentemente independente, decide tomar como língua nacional uma língua local e esta decisão será considerada como prática desde que ela seja seguida de uma planificação que introduzirá a língua na escola, na administração pública etc., até que a língua nacional seja colocada em todos os domínios da vida nacional. Mas a mesma decisão será considerada como simbólica, se ela não puder ser aplicada num primeiro tempo ou se não puder ser aplicada num período de tempo. É o caso da decisão do Ministério da Cultura ao declarar o crioulo como língua oficial em Cabo Verde, sem que se tivessem criado as condições para a sua introdução na administração e no ensino, afirmando a existência de duas línguas oficiais, o que é simbólico, porque, na prática, o crioulo não funciona como tal.

Um outro aspecto a considerar é o que diz respeito à acção sobre a língua ou sobre as línguas. A política linguística seguida da planificação pode dar-se para agir sobre a língua, quer dizer normalizar a língua nacional e esta intervenção pode-se situar a três níveis: da lexicografia, agindo no sentido de oferecer uma ortografia a uma língua ou de modificar uma ortografia já existente; do léxico, agindo no sentido de criar novas palavras (por via do neologismo ou do empréstimo) a fim de permitir à língua veicular os conteúdos susceptíveis de serem veiculados em qualquer língua (vocabulário da Política, da Ciência etc.); ao nível das formas dialectais, uma língua recentemente promovida a língua nacional

e com muitas variantes implica a necessidade de escolha entre as diferentes variantes ou formas regionais ou criar uma forma nova a partir dos variantes existentes.

Resumindo, a política linguística apresenta duas funções: a função simbólica e a função prática. A função prática conduz a uma real planificação linguística, onde os governantes agem sobre a língua e emanam decisões sobre o léxico, a ortografia, e as formas dialectais que, numa situação plurilingue, escolhendo a língua que se adoptada como língua nacional.

A ideia de planificação linguística tem, com efeito, três aspectos a considerar: duas propriedades da língua e uma capacidade de acção humana. Implica que a língua escolhida tenha uma história que justifique que ela seja escolhida; implica também que as relações que ela estabelece com as outras línguas possam justificar a legitimidade da escolha ou, então, possa oferecer-nos elementos que nos permita provar de que a hipótese é justa. Mas implica, sobretudo, que o homem possa intervir sobre estes dois pontos, que possa “in vitro” escolher a língua e as relações entre as línguas.

Esta clarificação conceptual à volta da planificação linguística e da política linguística permitiu-nos enxergar, com mais clareza, os efeitos da ausência de políticas linguísticas aplicadas à educação em Cabo Verde, pois, parece que, desde os primórdios da existência da escola, que a educação funciona da mesma forma, em termos linguísticos, isto é, sem contemplar a dinâmica sociolinguística do nosso país. Também permitir-nos-á compreender e interpretar melhor o pensamento dos professores sobre esta matéria. De seguida debruçar-nos-emos sobre o conceito de transferência linguístico-comunicativa.

Capítulo 2 – O processo de transferência na aprendizagem de línguas

2.1 – Introdução

No contexto educativo cabo-verdiano, tem-se apontado como principal factor de insucesso escolar a fraca competência linguístico-comunicativa dos alunos. Estes têm como língua oficial e de ensino a LP e como LM a LCV. Esta fraca competência é, muitas vezes, justificada por fenómenos linguísticos como a interferência da LCV na produção em LP; o uso da LCV na comunicação de sala de aula, por parte dos alunos; fenómenos de trocas e misturas de códigos constantes, etc. Estes são realidades que constituem, no seu todo, o que se tem designado de *transferência linguístico-comunicativa*. É facto que o aprendente, verdadeiramente motivado, mobiliza todas as suas capacidades e as coloca ao serviço da aprendizagem que pretende fazer. Por isso torna-se extremamente importante que o professor tenha consciência desta realidade, a fim de poder conhecer as capacidades de cada aprendente, aproveitando-as para facilitar o processo de ensino/aprendizagem. O discurso do aprendente, ao longo da interacção que se vai construindo na sala de aula, é revelador da sua evolução no processo de ensino/aprendizagem da língua alvo. Daí que seja necessário que toda a estratégia de ensino, desenhada pelo professor, tenha em devida conta esse discurso, pois, acreditamos que o sucesso do aluno não dependerá apenas do discurso do professor durante a aula, mas sobretudo da atenção que este dispensa à produção oral ou escrita do aluno. (cf. Andrade 1997; Fries 1945; Lado 1957)

O fenómeno de transferência caracteriza as situações de contacto de línguas. Por isso estudá-lo-emos circunscrito ao contexto educativo cabo-verdiano que, como já vimos, constitui um terreno fértil de contacto de línguas, pretendendo com este capítulo clarificar o conceito de transferência nas suas diferentes formas e conhecer o seu percurso histórico, já que o mesmo tem sido entendido e utilizado de formas diferentes por vários autores. Este capítulo reveste-se de uma importância fulcral no âmbito desta investigação, pois, pretendemos conhecer e analisar as atitudes e representações dos professores face aos processos de transferência linguístico-comunicativa, levados a cabo pelos alunos no ensino/aprendizagem do PL2 e em português, procurando saber que tipo de transferência fazem os alunos, o que pensam os professores sobre esse fenómeno e como o trabalham durante a aula.

Em Cabo Verde a aquisição da LCV, enquanto LM de todos os Cabo-verdianos é feita de forma natural, espontânea, durante o processo de socialização. O sistema educativo não abriu, até hoje, espaço para a aprendizagem explícita da gramática do crioulo, pelo que a consciência metalinguística em LM é fraca. A LM não é objecto de estudo e nem veículo de transmissão de conhecimento científico, por isso o processo de aquisição da LCV LM é diferente do processo de aquisição da LP, porque os contextos também o são. Isto é, enquanto que a LCV é adquirido no ambiente natural e familiar o PL2 é adquirido no contexto formal de sala de aula, não obstante o papel importante que os meios de comunicação social desempenham neste processo de aprendizagem, contribuindo sobremaneira para aumentar o tempo e a frequência de exposição à LP, o que é determinante na evolução deste processo. Porém, temos constatado, no nosso percurso académico e profissional, que a LP continua sendo ensinada no contexto educativo cabo-verdiano com a metodologia da LM e que a LCV LM continua sendo marginalizada. No entanto, apesar de o aprendente não explicitar o conhecimento que tem da sua LM e de não ter tido a oportunidade de estudar explicitamente a gramática da sua LM no contexto formal escolar, este recorre constantemente à LCV na aprendizagem dos conteúdos programáticos veiculados em LP e a própria aprendizagem da PL.

A presença na comunicação de sala de aula de uma língua não oficial, até há pouco tempo, proibida na comunicação pedagógica, encarada, por muitos professores, como uma língua inferior, torna o processo de ensino/aprendizagem do PL2 muito difícil, visto que, os professores não sabem muitas vezes lidar com esta situação e não dispendo de ferramentas para o fazer. Quando falamos de ferramentas, estamos a pensar em políticas educativas para o ensino/aprendizagem da LCV LM e da PL, de materiais didácticos para o ensino da LM (manuais, dicionários gramáticas prontuários), materiais esses que terão subjacentes um sistema de regras e normas, padronizadas para responderem às carências na educação linguística a nível nacional. isto é, a definição clara dos papéis das duas línguas no contexto educativo cabo-verdiano.

Assim, reflectir sobre os processos de transferência, na perspectiva dos professores, no âmbito desta investigação, para além de ter o propósito de compreender as atitudes e as representações dos professores, também procura conhecer o impacto dessas atitudes e dessas representações nos comportamentos pedagógicos dos professores.

Estamos cientes de que esta pesquisa será um percurso repleto de dificuldades, pois, existem poucos estudos desta natureza sobre a realidade educativa cabo-verdiana e os que existem abordam a questão da transferência de uma forma superficial. Não obstante as dificuldades, tentaremos compreender este fenómeno e reflectir sobre a melhor forma de o aproveitar a favor do ensino/aprendizagem da e em LP.

O recurso à LM é, hoje, visto como uma estratégia benéfica no âmbito da educação bilingue. (cf. Andrade 1997). Mas a grande questão que se coloca é como trabalhar o recurso a uma LM que não tem espaço no currículo escolar, ou seja, não é contemplada nas políticas linguísticas para a educação. Assim, procuramos saber o que pensam os professores desse recurso, isto é, se julgam que é um processo positivo ou negativo.

Andrade (1997) chama a atenção para o facto de a alternância de códigos e as estratégias de transferência que nos levam ao papel da LM serem interiores e de difícil identificação. Muitas vezes, o próprio aluno não tem a consciência das estratégias de recurso à LM que utiliza, (cf. Trévisse 1992: 95). Assim, podemos ver que se esta tarefa, por si só, já é difícil, torna-se ainda mais complexa e difícil numa situação sociolinguística coma a que acabamos de descrever.

Isto acontece quer na produção oral dos alunos quer na produção escrita. Essas duas atitudes desembocam em dois extremos que podem ser prejudiciais ao desenvolvimento da competência bilingue que se pretende. Isto é, a penalização pode provocar a inibição, e a indiferença em relação ao fenómeno pode conduzir a uma profunda falta de motivação e de preocupação com a correcção linguístico-comunicativa, sem as quais não haverá desenvolvimento da tal competência nem atenção para a cultura da língua de uma forma geral.

Os alunos, quando chegam à escola, já têm o domínio da sua LM e é concordando com Hagège, que diz que o conhecimento do mundo faz-se por assimilação do desconhecido ao conhecido (1996: 80) e sabendo que a LM teve um papel dinâmico e uma importância muito grande na construção desse conhecimento ou da visão que o aprendente tem do mundo que pensamos que o fenómeno de transferência merece o devido tratamento.

O professor precisa estar ciente da importância dos conhecimentos prévios do aluno no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Diz Klein que são quatro os tipos de conhecimento que os alunos podem possuir:

1. Conhecimentos gerais sobre a organização das línguas e sobre a comunicação linguística; neste ponto podemos afirmar que tudo o que o aluno do ensino secundário cabo-verdiano sabe diz respeito à LP, já que a sua LM não é matéria de reflexão pedagógica, no seu percurso académico, a este nível;

2. Conhecimentos específicos sobre a LM, tais como a distância linguística entre as duas línguas em contacto: "language distance is most probably a major determinant of the amount of time students will need in order to become highly proficient in a language" (Odlin, 1989: 153). O facto do crioulo ser uma língua de base lexical portuguesa determina a semelhança entre esta e a LP o que poderá ser um factor facilitador da aprendizagem da LP. Porém, parece-nos que, em muitos casos, dificulta o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa porque o aluno, consciente da proximidade entre as línguas, faz pouco esforço para clarificar as fronteiras, isto é, para se inteirar das especificidades de cada uma, o que poderia reforçar a sua competência na segunda língua. O aluno apercebe-se da semelhança entre as duas línguas, porém, não sabe em que nível esta reside e fica muito confuso na hora da produção. Desta confusão resulta um discurso híbrido, onde a todos os níveis se nota a interferência da LCV LM na LP. Já que, não obstante a semelhança lexical entre as duas línguas, elas são bem distintas nos níveis fonético-fonológico, morfo-sintáctico, semântico e pragmático. Portanto podemos dizer que, segundo observa Cazden, a estes níveis estas duas línguas são opacas (1970). As línguas situam-se num *continuum*. A referência à opacidade das línguas conduz-nos ao conceito oposto que é o de transparência linguística, evocado por Hagège para designar as semelhanças entre línguas pertencentes à mesma família e que, segundo o autor, facilita a sua aprendizagem. Portanto, duas posições diferentes e complementares (1985). Kellerman escreve que a transferência verbal se joga num processo de interacção entre a distância percebida pelo aprendente entre a sua LM, a língua alvo e a "markedness", ou seja a especificidade que o sujeito atribui às características da sua própria língua (1978). Isto requer um conhecimento meta linguístico da sua LM, ou melhor uma consciência metalinguística da sua LM que lhe permita diferenciar os dois códigos e decidir sobre o que deve ou não transferir. Esta é uma competência que só se adquire no contexto de educação formal, pelo que, no nosso caso, o aprendente não possui mecanismos que permitam decidir sobre os itens ou características a serem transferidos;

3 - Conhecimentos que o aprendente possui, ou julga possuírem, num dado momento sobre a LE. No nosso caso consideráramos o conhecimento que ele possui sobre o PL2, visto que a LP, no contexto sociolinguístico cabo-verdiano, não é uma língua estrangeira. Nota-se que, como já dissemos anteriormente, todo o conhecimento linguístico explícito que o aluno possui até ao 8º ano, que é o nível de escolaridade aonde está circunscrita a nossa investigação, diz respeito à LP e neste particular podemos afirmar que a transferência ocorre no sentido contrário, pois, se pedirmos a um aluno que indique alguns adjectivos em crioulo ele primeiro vai recorrer ao conceito de adjectivo que formou na aprendizagem da LP e depois, por meio da tradução, vai procurar os correspondentes em português. Já vimos que o facto do crioulo não fazer parte do currículo escolar cabo-verdiano confere ao nosso contexto uma especificidade própria.

4 - Saber e conhecimentos linguísticos de toda a espécie, onde se inclui, por exemplo, o conhecimento ou a experiência que o aprendente tem sobre os processos de aquisição e de aprendizagem verbal (cf. Oostadam & Rijlaarsdam, 1993, in Pinto 2005). Dentro do domínio em que estamos a actuar esse conhecimento é muito escasso, visto que no 8º ano de escolaridade o aluno só teve aulas de iniciação ao francês ou ao inglês e o programa destas disciplinas, opcionais, dão pouca atenção ao desenvolvimento de uma competência comunicativa, incidindo, mais sobre o desenvolvimento de uma consciência linguística.

Os conhecimentos transferidos não são apenas entre as línguas, transferem-se também no interior de uma língua. Segundo Vygotsky e Bruner os comportamentos e saberes verbais são transferíveis (Bruner 1983:159), aplicam-se igualmente nas aquisições que o sujeito vai realizando na sua própria LM (...) “l’enfant apprend à l’école, et en particulier grâce au langage écrit et à la grammaire, à prendre conscience de ce qu’il fait et, par conséquent, à utiliser volontairement ses propres savoir-faire. Il y a transfert de son savoir-faire d’un plan inconscient, automatique sur un plan volontaire, intentionnel et conscient” (Vygotsky, 1985: 265). Estamos a nível da transferência de conhecimentos e habilidades desenvolvidas, primeiramente, de forma inconsciente para depois se tornar aprendizagem consciente.

Mesmo no âmbito da aquisição da LM acontece a transferência de conhecimentos prévios nas novas situações de aprendizagens. Mas é uma transferência que, segundo faz notar

Bialystok, tem características diferentes da que acontece no contacto de duas línguas em presença, pois neste contexto o aluno já é possuidor de uma representação mental moldado por um sistema linguístico elaborado em LM. (Bialystok, 1994 in Andrade 1997).

Nas situações em que a aprendizagem da LM contempla apenas a vertente oral, isto é, situações onde não existe a escrita padronizada há, sem duvida, um desenvolvimento verbal prévio, respeitante a uma competência de compreensão e de produção, faltando a competência de leitura e de escrita nesta mesma língua, o que dificulta uma construção consciente ou do que significa uma frase ou do que constitui uma palavra, “L’enfant assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l’apprentissage d’une langue étrangère commence par la prise de conscience et l’existence d’une intention” (Vygotsky, 1985: 288). Pensamos que o início da escolaridade em LM coincide com o início do processo de tomada de consciência da estrutura e funcionamento da LM. Porém os alunos cabo-verdianos iniciam a escolaridade numa L2, mais próxima ou mais afastada do aprendente de acordo com a sua realidade sociocultural e económica, quando já possuem um repertório linguístico numa LM que dominam enquanto locutor nativo e que constitui, segundo Vion, uma bagagem importante, constituída pelo conjunto das situações de comunicação em que participou e das aquisições que efectuou (1992: 99).

Deste modo, verificamos que o aprendente do PL2 é portador de uma bagagem linguística que deve ser tida em conta no processo de aprendizagem da LP e das outras línguas, mas principalmente da LP, já que, em Cabo Verde, a aprendizagem de outras línguas faz-se a partir da LP. Apesar de ser uma língua com a qual as crianças têm contacto, através dos meios de comunicação social o que lhes permite desenvolver alguma competência compreensiva, pensamos que é importante que a LCV seja ensinado como LM e aproveitada para facilitar a compreensão de conteúdos transmitidos em LP e o desenvolvimento de uma competência comunicativa em LP, visto que o aluno, na tentativa de melhor aprender, vai recorrendo a LM, lá onde acha que as semelhanças podem permitir.

Assim, estamos cientes de que a aprendizagem tem como base o processo de transferência, isto é a capacidade de relacionar a nova informação com esquemas e estruturas já existentes na memória do sujeito que sabe aprender (Andrade, 1997)

Acreditamos que a um determinado tipo de interacção se liga um determinado tipo de aprendizagem verbal e que a análise da transferência deve estar relacionada com a

influência translinguística (Jisa e Richaud 1994), tal como ela ocorre em situação de contacto de línguas, sempre que os interlocutores tenham à sua disposição dois ou mais sistemas linguísticos. Esta influência translinguística depende em grande medida dos estatutos e das funções das línguas em contacto, principalmente em contextos sociolinguísticos bilingues que, naturalmente, têm características bastante diferentes das dos contextos monolíngues.

Neste quadro, a transferência é encarada como uma estratégia de compensação de falhas linguístico-comunicativas, assim como compensação ou resolução de uma tarefa que ultrapassa o nível do verbal (cf. Andersen, 1991; Wode, 1986: 173). No nosso contexto ela decorre de uma coexistência conflituosa motivada pela desigualdade estatutária das duas línguas em presença, pela representação que ao longo dos séculos se foi construindo do CCV, pelas funções que cada uma das línguas desempenha na nossa sociedade e a sua importância no processo de ensino/aprendizagem vai depender muito da atitude do professor perante este fenómeno e do facto de ele explorar ou não a funcionalidade pedagógica do mesmo.

2.2 – Evolução e definição do conceito

Este fenómeno tem merecido a atenção dos teóricos desde do início do século XX. Os primeiros estudos de que se tem conhecimento são os de Palmer em 1917. A Psicologia e a Linguística foram as primeiras disciplinas a debruçarem-se sobre o estudo da transferência. A pedagogia interessou-se pela análise deste processo, reconhecendo a sua importância no ensino/aprendizagem de línguas, na segunda metade do século XX. Neste domínio, destacam-se como pioneiros os pesquisadores norte-americanos Charles Fries e Roberto Lado. Porém, cabe a Weinreich o mérito da sua difusão nos meados do século XX. (cf. Andrade 1997)

Nos anos 70, no âmbito da linguística generativa de Chomsky, o que explica a interlíngua do aprendente não é o recurso à LM, mas as estratégias de simplificação e generalização. Assim, a teoria desenvolvimentista concluiu que esses dois processos são semelhantes e, portanto, os erros não são o resultado da influência da LM, mas da progressão (Dulay & Burt 1974, in Andrade 1997). Pode-se perguntar, então, como

interpretar os erros que não podem ser explicados pela generalização se se ignorarem os conhecimentos verbais prévios? (Giacobbe 1990:116-117, in Andrade 1987).

Posição contrária é a defendida pelo Behaviorismo que define a transferência como a influência de hábitos verbais que se manifestam na aprendizagem de uma nova língua, hábitos esses difíceis de serem evitados porque são automáticos. (cf. Durgunoglu & Hancin, 1992: 391; Faerch & Krasper, 1986:49, in Andrade 1987).

Em termos paradigmáticos, segundo observa Carvalho, os behavioristas apresentaram uma visão fechada da transferência, confinada às situações em que se verificava a “identidade de substâncias”, o que era possível de ser observado em estudos laboratoriais. Mendelsohn, afirma que:

C’était la période du béhaviorisme et de l’associationnisme triomphants mais c’est aussi pendant cette même période qu’est né le concept de transfert. Le transfert désigne alors le fait que l’apprentissage d’une tâche A qui la précède. Pour parfaire la démonstration, on vérifie bien sûr que cet effet n’existe pas dans le cas où la tâche B n’est pas précédée de A. En ce temps là, on osait qualifier se transfert de proactif ou de rétroactif, selon le sens de l’interférence et de transfert positif ou négatif suivant sa nature (1996, in Carvalho 2004:68)

Skinner segue a concepção behaviorista que reduz a aprendizagem ao campo dos comportamentos, os únicos passíveis de observação e recusa a participação da actividade mental interior não observável. Ressalta o fundamentalismo paradigmático, imposto pelo cientismo herdado do século anterior, e a consequente teoria epistemológica que não aceitava a especificidade das ciências humanas e sociais face às ciências naturais. Esta perspectiva não valoriza a transferência enquanto estratégia de aprendizagem, privilegiando o saber-fazer e o método da repetição, situado no campo dos comportamentos e afastado da área do pensamento consciente e participativo, ao mesmo tempo que valorizava os factores decorrentes dos condicionalismos impostos pelo meio (Carvalho, 2004: 69)

Para os cognitivistas a transferência é uma estratégia usada pelo aprendente na construção da sua interlíngua e que consiste em recorrer, sempre que possível, a conhecimentos prévios (cf. Kellerman & Sharwood Smith, 1986; Kohn, 1986; Odlin, 1989; Sharwood Smith, 1986, in Andrade 1997). Portanto, os cognitivistas centram as suas atenções no sujeito aprendente, considerando as suas aprendizagens e os seus

conhecimentos anteriores. Assim, Corder afirma que: “All that we know about learning insists that previous knowledge and skills are intimately involved in the acquisition of new knowledge and skills” (Gass & Selinker, 1992: 29). Esta é a posição que tentaremos defender ao longo da nossa investigação e a mesma que, no domínio da psicologia foi defendida por teóricos como Piaget, Wallon, Vygotsky e Bruner que valorizaram as operações mentais e mostraram que a acção era acompanhada pelo pensamento que “l’enfant pouvait aussi construire des représentations mentales et faire des calculs sur ses représentations avant d’agir. (Mendelsohn, 1996 in Carvalho 2004: 69).

Corder evoca a necessidade de, no processo de aquisição da linguagem, focalizar o sujeito aprendente com os seus conhecimentos prévios. Isto é o aluno, para aceder ao novo conhecimento, pode recorrer a diferentes procedimentos, como estabelecer analogias e comparações ou fazer deduções, induções e inferências, mas parte sempre dos seus conhecimentos anteriores (cf. Gass & Selinker, 1992; Ringbom, 1987 in Carvalho 2004: 70 e 71) .

Bruner já evocava o conceito de transferência quando afirmou que cabe aos professores

ajudar a promover as condições em que o aluno se possa aperceber da estrutura de um determinado assunto (...) [pois] quando a aprendizagem se baseia numa estrutura, é muito mais duradouro e menos facilmente esquecida. O aluno que em tempos estudou a biologia, por exemplo, poder-se-á ter esquecido dos detalhes com o decorrer dos anos, mas esses detalhes serão mais fácil e rapidamente reconstruídos se a estrutura geral ainda existir (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 237, in Bruner, 1983:292) .

Mendelsohn (1996) apresenta várias definições do processo de transferência, de acordo com abordagens diferenciadas do conceito:

1. para as teorias associacionistas, [o processo] designa essencialmente uma alteração da conduta, resultado da interferência positiva ou negativa entre dois comportamentos;
2. para os desenvolvimentistas piagetianos, [a transferência] representa a resistência que o real oferece às capacidades estruturantes do sujeito;

3. para os funcionalistas, a transferência de conhecimentos é acima de tudo um problema de grau de semelhança ou de similaridade entre tarefas;
4. para os pedagogos, trata-se essencialmente de uma qualidade inerente ao sujeito, isto é, uma outra forma de falar de inteligência;
5. enfim, para os contextualistas, o problema da transferência de conhecimentos resume-se ao conceito de *affordance* que designa uma espécie de participação enfática entre o real e o sujeito (cf. Mendelsohn, in Carvalho 2004).

Assim, para estes últimos, “les connaissances sont l’expression d’un processus d’interaction complexe. Le sujet apprend en participant à une “communauté de pratiques” et ses connaissances se trouvent ainsi automatiquement associées aux contextes qui leur donnent un sens (1996). »

Este autor, perante a diversidade de opiniões e concepções, no que se refere à transferência, mostra os princípios gerais que separam a abordagem teórica da abordagem experimental, tomando partido por esta última. Para Mendelsohn «les théoriciens traitent le transfert comme un principe explicatif implicite à leurs modèles», enquanto «les expérimentalistes s’intéressent explicitement à montrer les effets et les propriétés du transfert en le considérant d’abord comme un phénomène observable». E daqui parte para a sua definição, designando a transferência como

le mécanisme qui permet à un sujet d’utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement. L’apprentissage du transfert (et non plus le transfert comme mécanisme implicite de l’apprentissage) désigne alors les méthodes d’intervention qui favorisent explicitement l’émergence de ce mécanisme (1996, in Carvalho, 2004:72).

Ainda, de acordo com Galisson & Coste, a transferência é a influência de uma aprendizagem sobre uma outra mais próxima, sendo recomendável que apenas se empregue o termo “transferência” numa situação de interacção de aprendizagens sucessivas e diferentes, devendo-se, assim, evitar o seu emprego para designar generalizações fora do contexto (1976: 569).

Como afirma Andrade, a transferência pode ser definida como a capacidade de fazer uso do conhecimento verbal anterior (1999: 72). É, também, este o sentido apontado por Ringbom, quando nos diz que «learning is essentially facilitated if the learner is able to relate a new item or task to existing previous knowledge» (1987: 33, 143) e que abraçaremos ao longo deste trabalho.

Os conceitos de *transferência* e *interferência* são muitas vezes usados indistintamente, pelo que passaremos a clarificar as relações que existe entre eles.

2.3 – Transferência e interferência: que relações

O tema da transferência, em concreto, o das estratégias que os aprendentes mobilizam para ultrapassar dificuldades na interacção em LNM em contexto de ensino/aprendizagem, tem constituído matéria de muita reflexão e posicionamentos assaz diferenciados, por vezes contraditórios. Odlin (1989: 27) refere várias expressões utilizadas pela comunidade científica,

Researchers interested in cross-linguistic influence have several phrases to choose from in referring to the phenomenon, including the following: language transfer, linguistic interference, the role of the mother tongue, native language influence, and language mixing (in Odlin 2006: 437).

Kellerman & Smith são da opinião que o uso do termo deve ocorrer somente quando a transferência está «restricted to those processes that lead to the incorporation of elements from one language into another» (1986: 1). Esses autores introduziram a noção de *crosslinguistic influence*, defendendo a necessidade de se adoptar uma expressão que fosse mais abrangente e não deixasse transparecer as conotações carregadas pelas anteriores concepções relacionadas com o termo *transferência*. Os autores, considerando a complexidade e a diversidade dos factores envolvidos pelo termo transferência, concluem que

“it is certainly true that whatever its traditional associations, the term ‘transfer’, if only by virtue of its everyday meaning, does not permit a discussion of less obvious modes of crosslinguistic

influence resulting in ‘avoidance’ or differential rates in the acquisition of certain L2 structures. We would like to see the use of the term ‘transfer’ restricted to those processes that lead to the *incorporation* of elements from one language to another” (Kellerman & Smith 1986: 1).

A adopção daquelas expressões ou por mais de uma, como prefere Cook (2000) – *transfer* e *cross-linguistic influence* – de forma indiferenciada, por achar que ambas traduzem um certo sentido dinâmico, não resolvem o problema de uma definição que está longe de ser consensual.

Para Terence Odlin “Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (1989:27).

Resta o problema de caracterizar a natureza de tal influência, uma preocupação constante da pesquisa contemporânea sobre o ensino/aprendizagem de uma L2, nos contextos de contacto de línguas, mas também no âmbito da reflexão, sempre actual, sobre os universais linguísticos. Naquele contexto, de mistura de línguas, a transferência no quadro da aquisição de uma L2, é parte de uma problemática maior que interroga sobre a influência da L2 na L1 e vice-versa, assim como as influências que nascem do conhecimento de sistemas linguísticos por parte de falantes que têm um domínio equivalente de proficiência em ambas as línguas. (cf. Andrade 1997)

Weinreich (1953) introduz uma nova orientação à problemática, ao utilizar o termo *interferência* para se referir à *transferência negativa*, conceito que ele considera muito mais interessante que o de *transferência* dita positiva, entendida como “the facilitating influences that may arise from cross-linguistic similarities” (in Carvalho 2004...), que, do ponto de vista de Ringbom, afecta muito mais a aquisição do que a transferência negativa. Weinreich alia a noção de identificação de interlíngua à transferência negativa, mas conclui que ela também pode explicar, em casos específicos, a transferência positiva.

Luchtenberg (1995b: 36) notou que no ensino de línguas, o conceito de *transferência* é utilizado para descrever ocorrências de interferências de uma ou outra língua na língua que se está a aprender e foi, ao longo da história da investigação em didáctica de línguas, identificado com a transposição de estruturas ou palavras, de forma errada, para a língua que se está a aprender. Como veremos mais adiante o conceito de *transferência* é quase inexistente no meio académico cabo-verdiano. Ao invés deste, os

professores dizem conhecer e utilizar o conceito de *interferência* que definem como transferência.

Assim, porque os termos *transferência* e *interferência* não são utilizados de uma forma uniformizada, Carvalho (2004) propõe apresentar as definições que estão na base da maioria das teorias. Cita Heike Wiese (1994: 411) que afirma que o «denominador comum mais pequeno» de todas as definições corresponde à caracterização da transferência como a utilização de unidades ou modelos estruturais de uma língua numa outra, como consequência do respectivo contacto. Os diferentes princípios diferem depois pela especificação que fazem da transferência e da interferência de acordo com as seguintes perspectivas:

- a. Transferência/interferência como processo ou resultado da transferência;
- b. Transferência/utilização de unidades ou padrões de estrutura;
- c. Transferência/interferência como o conceito da *parole* ou como o conceito da *langue*;
- d. Consistência ou inconsistência da transferência/utilização em relação ao falante;
- e. Transferência, que leva a uma violação da norma ou à manutenção da mesma (Wiese, 1994: 397).

No âmbito desta investigação, trabalharemos o conceito de *transferência* e de *interferência*, em relação às duas línguas em contacto no nosso sistema educativo, isto é: a LCV, LM, e a PL2, a partir das atitudes e representações dos professores face ao fenómeno.

Carvalho (2004) defende que os termos *transferência* e *interferência* são muitas vezes utilizados para distinguir, respectivamente, o processo e o resultado da transposição de elementos linguísticos da LM para uma outra língua. Como resultado dos diferentes trabalhos de investigação, podemos seleccionar cinco factores que promovem a transferência:

- a. “Semelhança crítica” entre os elementos das línguas envolvidas - isto é, as línguas são tão parecidas que o aprendente não consegue demarcar as fronteiras

entre elas, permitindo que uma invade o território da outra nos diferentes níveis de funcionamento;

- b. A distância diminuta entre a L1 e a L2 - Uma vez que a semelhança entre as línguas não significa que elas sejam iguais, torna-se prudente focar as diferenças entre elas;
- c. Estado de desenvolvimento do aprendente em L2, isto é, que tipo de competências o aprendente têm em L2. Se ele não tiver uma competência muito desenvolvida em L2 pode recorrer a transferência;
- d. A *markedness* do elemento de L2; - Existem elementos que são específicos da L2, cujo desconhecimento pode facilitar a transferência;
- e. Inconsistência da L2.(vd. desenvolvimentos em Wiese, 1994: 398-400);

Em relação ao conceito de *interferência*, Frias (1992) e Spiroupolou (2002), definem-o como o conjunto de dificuldades encontradas pelo sujeito aprendente e os erros por este cometido, devido à influência da sua LM ou de uma outra LE estudada anteriormente (cf. Carvalho 2004)

Vimos, até aqui, que estes dois conceitos estão imbricados, pelo que a sua diferenciação estanque não é possível. A diversificação semântica, talvez consequência da proliferação lexical ou a ela aliada, tem preocupado os teóricos que procuram a clarificação conceptual, adoptando e propondo designações, não sem antes as definir. Corder, por exemplo, sugere que se substitua o termo interferência pela expressão *mother tongue influence*, que considera um conceito mais abrangente e neutro para aquilo que usualmente se vinha designando por transferência.

Ao contrário de estudos anteriores, Wiese vê o processo de transferência como uma característica da aquisição de uma L2, que nada tem a ver com a aquisição da L1. Não vê a transferência como mais uma estratégia de aquisição de uma L2, mas sim como uma manifestação da generalização específica de uma aquisição da L2. Por isso, não envolve somente a transposição interlingual, mas também a transposição de regras, ou unidades de línguas anteriormente adquiridas, para a L2. A transferência adquire assim, na opinião da autora, o estatuto de uma componente interlingual de generalização e subjaz às mesmas

regularidades que universalmente são válidas para o conceito da generalização. A transferência contém a transposição de elementos para novos contextos, isto é, também para uma L2, num procedimento que se baseia na hipótese construída pelo aprendente de que os elementos são compatíveis com o novo contexto. Porém, existem elementos linguísticos e culturais que são específicos de uma determinada língua ou de um determinado contexto, cujo conhecimento, por parte do aprendente, evitaria a transferência.(1994:411)

Gick & Holyoak chamam a atenção para a necessidade de se estar atento à estrutura da tarefa a ser aprendida e à sua relação com a tarefa da transferência (in Carvalho: 2004). Estes autores, bem como Mendelsohn (1996) apontam para três tipos de transferência:

- transferência de grau zero ou reprodução (*self transfer*), que corresponde à mera repetição;
- transferência próxima (*near transfer*) [que acontece] em todos os casos em que a situação de aprendizagem e o novo campo de aplicação pertencem ao mesmo contexto temático (...) Neste caso, a aprendizagem da transferência confunde-se com as actividades mais clássicas de descontextualização progressiva de conhecimentos;
- transferência distante (*far transfer*) [que corresponde à] possibilidade de utilizar os mesmos conhecimentos em dois domínios considerados classicamente como distintos (por exemplo a transferência de conhecimentos do francês para a filosofia). [...] Esta definição será a que é mais frequentemente retida. O mesmo acontece com a da transferência entre contextos de aprendizagem (por exemplo na escola ou fora da escola). Este é um tipo de transferência considerado mais complexo, pois implica o domínio do assunto, a ponderação face a novas situações e a reestruturação dos saberes, implicando competências na gestão dos conhecimentos e na sua adaptação à nova situação de aprendizagem (Mendelsohn, 1996; Gick & Holyoak, *apud* Carvalho, 1999 in Carvalho 2004:73).

Assim sendo, consideramos a transferência linguístico-comunicativa da LCV para a LP como uma transferência próxima pois estamos dentro do mesmo contexto temático de aquisição de línguas, agudizada pela grande transparência entre a LCV e a LP.

Na esteira dos estudos de Ann Lesley Brown e Joseph C. Campione (1989, 1990), Mendelsohn caracteriza os sujeitos que transferem, dividindo-os em “transferidores” e “não-transferidores”:

- os “transferidores” passam mais tempo a planificar, a analisar e a classificar as soluções que pretendem aplicar aos problemas que lhes são postos. Têm igualmente tendência para avaliar melhor o valor intrínseco dos resultados obtidos. Enfim, são capazes de aplicar processos de auto-correcção mais eficazes que os “não-transferidores”.
- [...] os “não-transferidores” produzem soluções muito mais rapidamente, mas de forma aleatória. Tentam visivelmente mobilizar todo o seu repertório para descobrir o que eventualmente poderá ser aproveitado. Aprendem pouco com os seus erros e mudam muito rapidamente a sua metodologia quando se defrontam com o insucesso.
(in Carvalho 2004)

Carvalho (2004) afirma, em jeito de resumo, que os *transferidores* se caracterizam por uma atitude marcada pelo controlo das suas acções. As formas deste controlo lembram as classicamente associadas ao efeito de auto-explicação (Van Lehn, 1992). O que comprova que realmente a transferência pode ser encarada como uma estratégia de aprendizagem desencadeada através de operações cognitivas complexas e promotoras de aprendizagem reflexiva.

Para Mendelsohn a transferência tanto pode ter lugar dentro de uma só disciplina, como ocorrer entre disciplinas similares, ou ainda em disciplinas aparentemente afastadas. No seu entendimento, a transferência de conhecimentos constitui o fulcro de todas as aprendizagens, parecendo ser um dos pontos de partida para a verdadeira interdisciplinaridade e para o sucesso das aprendizagens. (Carvalho 2004:...). Pensamos que tratando-se da aprendizagem de línguas num contexto bilingue este processo deve ser

cabalmente explorado na comunicação de sala de aula com o objectivo de contribuir para a formação de um aprendente duplamente competente, não só em termos linguísticos, mas sobretudo em termos comunicativos.

Por sua vez, Wenden (1998) alerta-nos para o facto de que «a capacidade de se realizar transferências se liga à motivação, às atitudes e à consciência estratégica e pessoal» (cf. Andrade, 1999a: 75). Assim partimos do pressuposto de que uma forma de rentabilizar o processo de transferência linguístico-comunicativa será a de ajudar o aprendente no desenvolvimento de uma consciência linguística clara que, no nosso contexto, se prende com a definição das fronteiras entre as duas línguas em presença, o que atenuaria a transparência linguística e contribuiria para desenvolver no aluno a necessidade de encarar as duas línguas como diferentes a todos os níveis e daí a necessidade de dominar as regras de produção de cada uma. Em situação do ensino de LNM, faz todo o sentido falar de transferência visto que não se pode evitar a interacção entre o repertório linguístico do aluno e a aprendizagem que, paulatinamente, vai fazendo da língua alvo.

2.4 – Transferência: tipos e os níveis de análise linguística

A questão da abrangência do conceito de *transferência* merece também ser discutida: trata-se de verificar que níveis de análise linguística são afectados pela transferência, havendo algum cepticismo declarado quanto ao fenómeno poder operar ao nível da sintaxe e da morfologia, já que a nível pragmático, retórico, fonético e fonológico, os consensos entre os teóricos são assinaláveis, sobretudo nestes últimos. (cf. Andrade 1997).

As interferências podem afectar os diferentes níveis de organização da língua e, portanto, podemos falar de interferência fonética/fonológica que pode retardar ou contrariar a aquisição de um sistema fonológico novo, de esquemas melódicos ou de hábitos de acentuação; interferências morfo-sintácticas que podem ainda afectar as marcas gramaticais e/ou a estrutura do enunciado; interferências lexicais que levam o sujeito aprendente a proceder à escolha de palavras impróprias para um determinado contexto (Carvalho 2004). É a este nível que residem os *falsos amigos* motivados pelas semelhanças entre línguas e trabalhados teoricamente sob o conceito de transparência linguística.

Para melhor compreendermos a relação entre os níveis de análise linguística e o fenómeno de transferência socorrer-nos-emos do estudo de Andrade (1997) que organizou o fenómeno de transferência em duas grandes categorias: transferência linguístico-comunicativa e a transferência aquisicional. O primeiro insere as seguintes subcategorias: fonético/fonológica, gramatical onde encontramos a transferência morfo-sintáctica; a transferência lexical ou o empréstimo; a transferência comunicativa; e o evitamento. O segundo tipo insere a consciencialização, a atenção, a automatização, a interpretação e o controlo. Nesta pesquisa centramo-nos na transferência linguístico comunicativa, pelo que passamos a analisar cada uma das subcategorias.

2.4.1. A transferência fonética e fonológica

As características fonéticas da língua materna são aquelas que mais marcam a aprendizagem da LNM, principalmente no que toca a prosódia. Por isso Hagège caracteriza esse aspecto como aquele que mais evidencia o recurso à LM, no âmbito da transferência (1996). Hagège defende que é a prosódia que impossibilita a aquisição de uma competência comparável ao do LN, pois, por mais perfeito que possa parecer a articulação de um LNN, esta nunca chega a ser igual a de um LN porque tem as suas raízes mais profundas na fonética da LM. Os estudos à volta da transferência apontam as características fonéticas da LM como sendo a base da aprendizagem de uma nova língua (cf. Koster & Koet, 1993; Mac Whinney, 1992).

Assim Odlin, referindo-se ao sotaque na produção verbal em LE diz que "The detection of foreign accents is just one example of the awareness that people may often have of cross-linguistic influence, which is also known as language transfer" (Odlin, 1989: 1). Por isso, para os defensores do desenvolvimento de uma competência linguística igual ao do LN que já vimos ser um ideal utópico, os hábitos articulatorios da LM são tidas como uma influência negativa que dificultam a aquisição de uma LE.

Este fenómeno é inconsciente e apenas um ouvinte externo se apercebe das diferenças articulatorias entre o LN e o LNN que encara a possibilidade de ser confundido com um LN. A menos que grave o seu discurso em LE, não dará conta das diferenças articulatorias.

Em termos fonológicos, cada língua possui um conjunto específico de sons e as palavras da LE são filtradas pela fonologia da LM, pelo que os aprendentes, em muitos casos, predis põem a aprender os fonemas da LE com base nos fonemas de LM, considerando as especificidades de cada língua e procurando possíveis equivalências entre elas (Durgunoglu & Hancin 1992: 399, in Andrade 1997). Neste particular, Weinreich defende que “a bilingual identifies a phoneme of the secondary system with one in the primary system. When he reproduces it, he subjects it to the phonetic rules of the primary language” (1974: 14-28). Assim a realização fonológica adquire características diferentes quer da LM quer da LE e que, portanto, se realizam como variantes intermédias, a meio caminho entre a LM e a LE (Andrade 1997).

A transferência fonológica pode ser influenciada pelas características ortográficas das duas língua, isto é pela representação gráfica dos fonemas das línguas em presença. No nosso caso, nesta matéria, se verifica o princípio da reversibilidade, isto é como o único sistema ortográfico que o aprendente conhece é o do português quando ele tem a necessidade de escrever algo em crioulo usa a ortografia da LP para representar os sons da LM.

2.4.2. A transferência gramatical

A transferência gramatical resulta da influência da competência verbal proveniente da LM sobre o funcionamento morfológico e/ou sintáctico das emissões produzidas em LE. Isto quer dizer que o sujeito aprendente transfere a estrutura morfo-sintáctica da sua LM para a aprendizagem de uma LNM (Kean 1986: 88).

As categorias morfo-sintácticas da língua que está a ser aprendida são marcadas com as características destas em LM. Isto é, aspectos como a flexão em género e em número, a concordância, as estruturas sintácticas, tais como a ordem das palavras e a sua função na enunciação, a construção das orações relativas, a formação da negativa ou a função sintáctica dos pronomes influenciam a produção verbal das frases em LE. (Odlin, 1989: 103-110). As estruturas mais produtivas parecem ser aquelas que são mais facilmente transferidas, o que faz com que a ordem das palavras seja, por exemplo, algo que marca constantemente os LNM (Kellerman, 1978).

No caso concreto dos locutores cabo-verdianos, os sujeitos transferem a ordem sujeito – verbo – complemento indirecto – complemento directo que é a ordem das palavras nas frases com o verbo transitivo de duplo complemento na produção em LCV para ver a produção em PL2. Assim, podemos encontrar na produção dos alunos frases como: “Dei à minha mãe uma flor”.

A aprendizagem das características morfo-sintáticas de uma língua depende do grau de complexidade que esta língua apresenta para o aprendente o que, por sua vez, depende da prática de tratamento dos dados verbais, sobretudo, em LM. Sobre este aspecto, Kilborn observou: “Transfer refers to the tendency for native language structures and the processing adapted to those students to impinge on processing in a second language” (1989: 1 in Andrade1997).

A transferência gramatical é importante na aprendizagem de uma LNM, mas, com o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa na língua alvo o aprendente tende a evitar o recurso a estruturas ou características morfo-sintáticas da LM. Este é o caminho que o professor deverá desejar que o aprendente faça ao longo da aprendizagem de uma LNM. Porém o aluno não poderá fazer esse percurso sozinho. É uma vitória conquistada com um intenso trabalho desenvolvido pelo professor que tem a consciência da importância deste fenómeno e, por isso, trata-o pedagogicamente, confrontando as estruturas das duas línguas e testando as hipóteses de funcionamento da nova língua, criadas pelo aprendente.

Tal como explicitam McDonald & Heilenman, os sujeitos vão utilizando estratégias cada vez mais apropriadas à nova língua, abandonando, após algum tempo de exposição à LE, algumas qualidades da primeira língua mais “incomodativas” aquando do funcionamento verbal em LE (1992: 334)

No nosso contexto a alfabetização é feita numa L2, portanto, o aprendente constrói representações das categorias gramaticais, bem como das relações entre estas, numa LNM, isto é, esta aquisição não é natural. Os estudos comparativos entre a LCV e a LP, apontam o nível morfo-sintático como sendo o nível em que as duas línguas mais se diferem e a nossa experiência docente diz-nos que é a este nível que reside o maior grau de ocorrência de transferências, o que veremos na análise dos dados. Este ponto revela-se importante,

uma vez que nos ofereceu subsídios que utilizaremos na análise dos dados(cf. Lopes 1936) Passaremos de seguida a analisar a transferência nível lexical.

2.4.3. A transferência lexical ou empréstimo

Andrade denomina de transferência lexical ou empréstimo a transposição de lexemas ou unidades lexicais de uma língua para outra. E define este fenómeno como:

a transferência de unidades lexicais (lexemas simples, inteiros ou modificados) de uma língua para outra, assentado fundamentalmente em três tipos de procedimentos discursivos: na tradução literal, na estrangeirização de palavras e/ou na criação de novas palavras, procedimentos estes que remetem para a influência que uma dada língua exerce sobre a outra. (1997:...))

Convém notar que, em situação de contacto de línguas, estes procedimentos são reversíveis, isto é a LM influencia a produção em LNM, e a aprendizagem desta influencia a produção em LM. Por isso em Cabo Verde ouve-se falar do aportuguesamento do crioulo, ou seja, do fenómeno de descrioulização, assim como muitos professores caracterizam o discurso dos alunos como sendo um criouls, isto é, palavras portuguesas pronunciadas com o sotaque da LCV e respeitando as regras morfo-sintáticas desta.

Assim, Odlin, por exemplo, utiliza o termo “borrowing” para significar a influência que tem uma língua alvo numa língua fonte, esta já adquirida, e a expressão "substratum transfer" para significar a influência de uma língua fonte, normalmente a LM, na aquisição de uma língua alvo (1989: 12). O que justifica falar de influência translinguística.

Na aprendizagem de uma LNM o aprendente substitui lexemas ou vocábulos que pretende enunciar em LE por aqueles que julga serem equivalentes em LM. O desenvolvimento de uma competência em LNM atenua a influência da LM sobre a LNM e clarifica o significado dos lexemas dentro da LNM. Assim, o aprendente vai-se libertando, paulatinamente, da necessidade de recorrer à LM, aumentando a probabilidade de, conscientemente, alternar os dois códigos em presença no seu repertório linguístico. Estamos cientes de que, principalmente no início da aprendizagem de uma LNM, a LM exerce uma influência muito maior sobre a LNM do que ao contrário. Porém a convivência entre as línguas continua activa. Estudos mostram que no início da aprendizagem de uma LE os alunos são mais rápidos na tarefa de tradução do que na tarefa de nomeação e, por

isso, recorrem com mais frequência a associação de representações semânticas com as palavras da LM (Kroll & Sholl, 1992, Altarriba, 1992; Chen, 1992, in Andrade 1997).

A transferência lexical ou empréstimo é muitas vezes relacionada com a competência referencial, abrangendo conhecimentos temáticos dominados pelos sujeitos e relacionados com um dado campo semântico e lexical. (cf. Dubois et al, 1994: 423; Lavour, 1995). Neste domínio verificamos que os campos semânticos e lexicais onde o aluno mais recorre à LM são os que estão ligados ao seu quotidiano às suas emoções, aos aspectos da sua cultura e da sua vivência diária.

Andrade defende que o empréstimo, para além de constituir uma estratégia pessoal de resolução de um problema comunicativo, aparece ainda como um fenómeno de evolução linguística. Por exemplo o crioulo de São Vicente emprestou termos ingleses como *boy*, *filling*, *nice*, que são usados correntemente, pois, os empréstimos foram adaptados pela sociedade que compartilha o seu sentido e os usa diariamente. Razões como a permanência dos ingleses nas companhias de carvão sedeadas em São Vicente determinaram esses empréstimos. Enquanto processo colectivo, se a palavra emprestada vai conviver com outra com o mesmo significado, e já existente, uma delas terá que se especializar, enquanto a outra pode cair em desuso. (Romaine 1986: 65). Se o sentido é novo para a comunidade que faz o empréstimo, então nasce a possibilidade de exprimir uma noção ou um objecto que, até então, não possuía. Aqui evocamos palavras do campo semântico das novas tecnologias de informação e comunicação como *Internet*, *computador* e *telefone* que entraram para a nossa realidade ao mesmo tempo que as respectivas realidades. Mas o empréstimo, para além de constituir uma estratégia pessoal de resolução de um problema comunicativo, aparece ainda como um fenómeno de evolução linguística, já que as línguas naturais emprestam itens lexicais umas às outras, normalmente para se referirem a experiências que não provêm das comunidades que as utilizam (cf. Auer, 1987; Corder, 1992: 26; Hatim & Mason, 1990: 27; Hazael-Massieux, M. C., 1993; Hoffman, 1991: 101-102 in Andrade 1997).

Na formação da LCV, a maioria das palavras foram transportadas e assimiladas através de um processo colectivo e reorganizadas numa estrutura própria. Esta realidade nos impondo alguma ressalva, ao falarmos de empréstimos que é uma das formas de transferência, já que a transferência é definida como uma estratégia individual. Este fenómeno é o resultado da forte presença portuguesa em Cabo Verde ao longo do processo

de formação do crioulo, do domínio que o grupo exerceu sobre os outros durante o regime colonial, do facto da alfabetização/instrução se processar nesta língua e ainda devido a frequência da exposição de um grupo bastante heterogéneo, em termos linguísticos, à LP, através da escola e dos meios de comunicação social, fazendo com que a LP fosse a língua de domínio científico-cultural e político-institucional. Por isso faz sentido falar de empréstimo lexical, enquanto processo individual de interacção e enquanto fenómeno linguístico integrado na língua que o aprendente usa, sendo o primeiro, individual, e o segundo, colectivo (Andrade 1997).

Para nos certificarmos de que o empréstimo é uma transferência lexical, temos de procurar nas palavras do interlocutor a confirmação de uma procura lexical, os traços de operações de reformulação ou de tradução que envolvem as línguas em contacto. Se o importante é observarmos como é que os sujeitos relacionam as duas línguas nas operações de comunicação, o empréstimo ou transferência lexical identifica-se com uma operação de alternância ou de mistura de códigos (Morsly, 1991).

Uma vez que somos uma língua de base lexical portuguesa, penso que o empréstimo tem funcionado e continua a funcionar como um processo de enriquecimento lexical e a nossa maior fonte de empréstimo contínua sendo a LP. A LCV e a LP têm muitas palavras cognatas o que nos permite fazer referência a experiências que não provêm das nossas comunidades. Outro tipo de transferência, com Características diferentes dos que já vimos, é a transferência comunicativa, da qual nos ocuparemos no ponto que se segue.

2.4.4. A transferência comunicativa

A transferência comunicativa extravasa os limites da competência linguística, estando relacionada com aspectos que se manifestam mesmo quando o falante já atingiu uma competência linguística igual ao do LN. Abrange aspectos que podem ser considerados a manifestação de uma incompetência comunicativa do LNN, como, por exemplo, a incapacidade de compreender o que se quer comunicar, mesmo quando se percebe o que é dito (Thomas 1983b, in Andrade...) Isto porque cada grupo linguístico-cultural é portador de uma competência que lhe é própria, com raízes em convenções

comunicativas, isto é discursivas, pragmáticas e sócio-culturais, adquiridas em situações de comunicação construídas na e pela LM. (cf. Richards & Sukwiwat, 1983; Tannen, 1983).

A transferência comunicativa tem um carácter implícito e por isso provoca desentendimentos que se prendem, por exemplo, com a interpretação e compreensão de metáforas regionais. Os aspectos relacionados com as afectividades e ou com as emoções são mais agradável e facilmente expressas em LM, sendo indicados como o último traço da LM a se perder. (Scacella 1992:12).

A comunicação em qualquer cultura é, muitas vezes, implícita. Por isso o LNN precisava de muita convivência no seio dessa cultura para poder desenvolver uma competência comunicativa do LN, familiarizando-se com aquela cultura, interiorizando o *habitus* linguístico daquela sociedade. Por isso, para além de conhecimentos linguísticos, o desenvolvimento de uma competência comunicativa do LN exige um conhecimento profundo da cultura referente, principalmente no que toca a convenções, normas de interacção, literatura, etc., uma vez que os modelos de comunicação variam de cultura para cultura (cf. Richards & Sukwiwat, 1983; Tannen, 1983, in Andrade, 1997), o que identifica o locutor não nativo e que se manifesta em rituais, nas fórmulas de delicadeza ou de saudação, nos gestos, nas mímicas ou posturas (De Salins, 1992: 75-77; Faerch & Kasper, 1986; Tannen, 1983; Thomas, 1983a, 1983b).

A transferência comunicativa se manifesta nas diferentes formas de expressão o significado em situação de comunicação, o que vai para além do verbal e ganha especificidade dentro de cada cultura, sendo, por isso necessário descobrir a intenção comunicativa do interlocutor. Neste processo de descoberta, as correspondências encontradas com a LM são decisivas, visto que o aprendente da nova língua não consegue esquecer o sistema linguístico que já possui. (Koutsivitis, 1993: 469).

2.4.5. O evitamento

É uma estratégia utilizada pelo aprendente que consiste em não utilizar as regras da sua LM na comunicação na LA. Isto é o LNN evita transferir elementos estruturais, hábitos ou funcionamentos verbais (Narcy, 1990: 66-67; Ringbom, 1987: 108). Pode ser definido, ainda, como uma modificação da forma ou do conteúdo da comunicação para evitar uma zona julgada “difícil”, fazendo-se sentir essencialmente na produção verbal e indo desde o

evitamento de um som até a não expressão de noções e conceitos que o sujeito teria facilmente comunicado em LM, mas que se sente incapaz de enunciar em LE. (Cormon, 1992: 93; Faerch & Kasper, 1980, 1983; Porquier, 1979: 47).

O evitamento tem sido encarado por alguns teóricos como uma transferência negativa que denuncia a ignorância do aprendente (cf. Bertrand, 1987). Nós, porém, concordamos com Klein que encara o evitamento como um processo consciente de manuseamento dos dados de LE. "un apprenant qui ignore certains mots ou constructions, ou qui n'est pas sûr de leur emploi, les évite et a recours à des périphrases, change de thème ou même cherche à éviter les situations où il pourrait être contraint de les utiliser" (Klein, 1989: 31).

Laufer e Eliasson apontaram três factores que causam o evitamento na aprendizagem de uma LE: a) as diferenças entre as línguas em contacto, essencialmente entre a LM e a LE; b) as semelhanças entre as mesmas línguas; c) a complexidade inerente à LE.

Andrade observa que as estratégias de evitamento podem levar a:

- produzir mais ou menos formas do que as necessárias para exprimir determinada intenção ou noção.
- produzir enunciados em que ocorrem substituições ou mudanças de código, decalques ou alterações de estruturas (estruturas da LM em enunciados em LE), falsas interpretações (atribuições erróneas de significados a certas formas, *s'asseoir* por *assoar*, por exemplo);
- hipercorrigir;
- abandonar completa ou parcialmente os objectivos com que se inicia a construção da mensagem (cf. Faerch & Kasper, 1980; Odlin, 1989: 36-38, in Andrade, 1997: ..)

Esta estratégia pode favorecer a aprendizagem, visto que pode contribuir para uma melhor construção da mensagem em LE ou uma clarificação interna dos dados verbais com que o aprendente vai contactando e que lhe aparecem ainda confusos, não ordenados ou mesmo incompreensíveis (cf. Andrade 1997)

O evitamento é, portanto, uma tarefa reflexiva, desenvolvida sobre os dados verbais disponíveis e a sua reorganização em função de objectivos concretos de uma situação de comunicação e/ou de aprendizagem: "une réorganisation conceptuelle du message conçu pour l'exprimer avec les outils linguistiques dont on pense disposer" (Narcy, 1990: 117), directamente relacionada com a capacidade que o aprendente tem de controlar o processo

comunicativo e de aprendizagem em que está envolvido. Por isso, pensamos que é significativo falarmos do papel do aprendente na gestão deste processo de transferência uma vez que ele não é um ser passivo.

2.5 – O papel do aprendente e da sua língua materna no processo de transferência linguístico-comunicativa

Uma vez que tomamos como objecto de estudo as transferências linguístico-comunicativas e estas são feitas pelo aprendente, pensamos que compreendendo a forma como este aprende ou adquire uma língua estaremos compreendendo melhor o processo de transferência. Assim tentaremos compreender a relação que existe entre a aprendizagem e o desenvolvimento do aprendente e mais tarde debruçarmo-nos sobre o papel do aprendente e da sua LM no processo de transferência, cientes de que compreender o processo de transferência linguístico-comunicativa é compreender como é que se aprende uma língua num contexto de contacto de línguas.

Vygotsky (1934) defende que o desenvolvimento mental e a aprendizagem são dois fenómenos distintos que mantêm entre si uma relação, sendo que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Para explicar tal processo de passagem, ele introduz a noção de Zona Próxima de Desenvolvimento, definindo-a como a zona situada entre a capacidade real do aprendente e o nível que ele pode atingir ao resolver problemas com o auxílio de um par mais desenvolvido.

Na perspectiva do Autor, para que haja desenvolvimento, é necessário que o ensino se processe nessa zona, pois, o que o aprendente é capaz de fazer hoje com o auxílio de um par mais desenvolvido, amanhã ele o fará sozinho. Portanto, para este autor, o único tipo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia. Para ele, todo o ensino eficiente deve saber identificar as funções em amadurecimento e colocar-se à frente da capacidade real daquele que está a aprender para que haja aprendizagem e, subsequentemente, desenvolvimento.

Vygotsky defende que a aprendizagem começa como uma actividade interactiva e social com aqueles que a rodeiam e termina com uma reconstrução interna e uma operação externa. Ele chamou de internalização a reconstrução interna do conhecimento mediado

pela linguagem e defende que é de natureza social e cultural o desenvolvimento das funções superiores.

Allwright (1994) defende que o desenvolvimento dá-se com a criação de oportunidades de aprendizagem na sala de aula, através de uma interacção que focaliza a negociação de sentido/significado e propicia oportunidade de aprendizagem ao aprendiz. Tal interacção gera contacto com a língua alvo, possibilita a prática daquilo que se pretende aprender e suscita o estado de receptividade em relação a uma outra oportunidade. Desta posição, podemos extrair já a importância atribuída a comunicação no processo global de aprendizagem.

No domínio das línguas, torna-se necessário estabelecer a diferença entre aquisição e aprendizagem, já que são dois processos vistos por muitos teóricos como diferentes, mas que conduzem ao mesmo destino, isto é, ao desenvolvimento da competência de falante.

Dentro das teorias psicológicas/mentalistas, destacamos Krashen (1983), a defender que a aquisição é diferente da aprendizagem, sendo a primeira o processo através do qual se adquire a L1 (a língua materna). Neste processo, não se tem a consciência de que se está a aprender uma língua. É o processo natural do desenvolvimento da língua materna e dá-se a nível do subconsciente. Na aprendizagem, reconhecem-se as regras e é-se capaz de falar delas. O autor defende que a aprendizagem de uma língua é um processo de desenvolvimento formal e consciente, normalmente obtida através da explicitação de regras.

Para Gregg (2003: 853), que defende uma perspectiva internalista da teoria da aquisição de segunda língua, aquisição é algo parecido com a aprendizagem, ou no mínimo a mesma coisa:

Since acquisition is at least something like learning, if not in fact the very same thing, it should follow that SLA falls within the scope of cognitive science, as opposed to social science. SLA research is thus first and foremost an *internalist* rather than an *externalist* discipline.

Selinker (1972), procurando avaliar como se dá o processo de aprendizagem das línguas do ponto de vista do aprendente, propõe o conceito de interlíngua que é um sistema linguístico distinto tanto da L1 quanto da L2 e operado independentemente. A interlíngua surge ao tentar-se, com base em L1, produzir dentro das regras de L2. O autor defende que desta tentativa nascem formas híbridas que são fossilizadas, através de vários processos, de

que destacamos as seguintes: i) transferência, ou seja, processo em que os itens fossilizados são identificáveis como sendo semelhantes à estrutura da língua materna; ii) transferência de treino – cuja consolidação resulta de uma prática em sala de aula; iii) supergeneralização – que busca dar conta dos exemplos de adoção de restrições formais aprendidos pelo produtor para um conjunto mais amplo de situações, isto é, como se fossem regras sem exceção.

Os estudos de Selinker não só revelam uma preocupação linguística, mas constituem também uma tentativa de compreender os factores psicológicos envolvidos na transferência: o que pode ser ou é realmente transferido, o que pode ser transferível.

Para Corder (1992: 23), a aquisição de uma LE processa-se a partir de uma hipotética gramática universal que o sujeito desenvolve

What I am suggesting, then, is that the starting point of the developmental continuum of second language acquisition is a basic, simple, possibly universal grammar, either learned or more probably created and remembered from the learner's own linguistic development.

Ainda segundo ele, nos níveis iniciais de aprendizagem, é muito comum surgirem formas que nem pertencem ao universo da LM, nem da LE (Corder 1992: 25). Defende ainda que a aprendizagem de uma língua não se faz de uma forma linear e compara-a a uma flor em que vários aspectos se desenvolvem em simultâneo. Para este autor “all parts of the structure are developing all the time and nothing is complete until the whole is complete”.

Defendemos, tal como alguns autores, que a aprendizagem de uma L2 corresponde a um processo complexo, no qual o aprendente testa hipóteses e cria um corpo de conhecimentos a partir dos dados disponibilizados pela aprendizagem da segunda língua, ao mesmo tempo que utiliza conhecimentos já interiorizados na aquisição da L1 ou na aprendizagem de outras línguas. (cf. Gass & Selinker, 1992; Selinker, 1992; Wiese, 1994; Spiroupoulou, 2002,).

Para Carvalho (2004) que pretendia compreender o processo de transferência, na aprendizagem do Alemão LE em estudantes portugueses, mostrou-se importante observar a consciencialização que o aluno faz da sua aprendizagem, das motivações e objectivos que ele próprio estipula, das estratégias a que recorre, etc. Defende que a transferência é um processo que envolve uma grande diversidade de competências metalinguísticas,

metacomunicativas e metacognitivas dos aprendentes de LE e prende-se com os mais diversos tipos de aquisição verbal. Sabemos que o professor desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento dessa consciencialização, na motivação dos alunos e na clarificação dos objectivos da aprendizagem. Assim estaremos a analisar o papel que o professor desempenha neste particular cientes de que a consciencialização, a motivação e a clarificação dos objectivos tornaram rentável o processo de transferência.

Kellerman admite a existência de muitos constrangimentos em qualquer processo de transferência, constrangimentos que envolvem o aprendente, enquanto sujeito activo do processo de aprendizagem, que toma decisões em relação ao que transfere ou não transfere.

Para este autor, a valorização do papel do aprendente acaba por fazer passar para segundo plano os elementos linguísticos passíveis de transferência. Kellerman defende que a transferência linguística é condicionada pelo aprendente, pois depende da sua capacidade de percepção da natureza da língua alvo, da distância desta língua em relação à LM e das competências estruturais que ele tem nesta última. Daí a necessidade de o professor estar consciente, de conhecer e dominar esses condicionalismos para que ele possa direccionar a sua acção no sentido de atacar e solucionar os problemas que daí podem advir.

Quando analisamos os procedimentos dos sujeitos, emergem outros factores no processo, assim referido por Takala,

the length of the word, the transparency of the word structure (e.g., does it contain familiar elements?); word class, the degree of abstraction vs. concreteness of word [...] the lack or only partial agreement of the reference of the word in L1 and L2; the compatibility between the sound and meaning patterns of the word (in Ringbom, 1987: 41)

Mas tais factores não podem ser encarados da mesma maneira para a diversidade de sujeitos: cada sujeito é um sujeito diferente, com diferentes ritmos de aprendizagem, processos mentais, conhecimentos prévios e gestão própria dos recursos que possui. Neste ponto, Ringbom afirma,

thus, even a learner has never heard or seen a word before, he may nevertheless be able to understand it correctly on a first encounter by successful inferencing. He is able to do this either through the context in which the word occurs or because this word belongs to his “potential vocabulary” (1987: 41).

Carvalho (2004) defende que a relatividade destes conceitos e a necessidade da sua predefinição, tendo em vista a sua utilização, não podem ser descuradas. Também estes têm como referencial o aprendiz, pois

potential vocabulary has both cross-linguistic and intra-linguistic aspects: it is based on the learner's ability to analyse his real (learned) vocabulary and make creative use of its different elements (morphemes), as well as of his ability to recognize relationships between the target language and some other language he knows. The learner who learns closely related L2 can usually draw upon a considerable potential vocabulary, but even learners with the same L1, of course, differ greatly in how naturally and easily they can make the relevant associations» (Ringbom, 1987: 42).

Jacquelyn Schachter (1992) defende que transferência é um constrangimento às hipóteses passíveis de serem formuladas pelos aprendizes em relação à língua alvo. Esse constrangimento é provocado pelas expectativas criadas pelo aprendiz em relação à língua que está a aprender e por todos os conhecimentos prévios que condicionam as hipóteses, aqui identificados com os conhecimentos de quaisquer línguas, incluindo a LM e o que já tenha sido aprendido acerca da língua alvo.

Ao longo da aprendizagem de uma nova língua o aprendiz vai construindo um sistema linguístico, profundamente, influenciado pelo seu repertório linguístico, isto é não só pela sua língua materna, mas por todas as línguas que ele domina e com que ele contacta ou que está a aprender, pela relação que as línguas em contacto estabelecem entre si e que podem ser de proximidade ou de distanciamento. Ainda este sistema linguístico em construção é influenciado por conhecimentos não linguísticos, tais como as realidades históricas, culturais e socioeconómicas que enformam a visão do mundo do aprendiz. O repertório linguístico contribui em grande ou em pequena medida para a aprendizagem da nova língua.

Esta língua é apresentada como um sistema linguístico que o aprendiz utiliza e ao qual recorre quando defrontado com a nova aquisição verbal. (Tönshoff in Carvalho 2004:...). Portanto, é um sistema linguístico em construção e com características próprias.

Sabemos que, ao longo do processo de aprendizagem de uma língua, o sujeito formula hipóteses acerca das regras da nova língua, vai testando essas hipóteses a passo e

passo, evitando aquelas que não são coincidentes, alterando-as e, num processo criativo de aprendizagem e de forma autónoma, o aprendente, sempre que necessário, recorre a conhecimentos prévios e mais especificamente à LM. Uma vez que o aprendente parte de um contexto onde vai buscar os respectivos dados linguísticos, quando os nossos alunos precisam falar do seu quotidiano recorrem com mais frequência à LM porque o contexto linguístico em que ocorre o seu quotidiano decorre em crioulo. No contexto escolar ele recorre a informantes como o professor, os colegas e os materiais didácticos e outras fontes extra escolares (rádio, televisão, Internet). Nesta aprendizagem intervêm, ainda, factores como a motivação, o estilo de aprendizagem, os sentimentos e a forma de estar de cada sujeito, momento em que faz a aprendizagem e o estado emocional de quem a faz (espírito, atenção, cansaço, etc.).

De acordo com Faerch o aprendente estabelece hipóteses teste-as continuamente, apoderando-se das confirmadas e rejeitando as refutadas ou reformulando-as, permitindo assim o desenvolvimento do conhecimento linguístico (in Carvalho 2004:98)

À medida que a aprendente vai utilizando a língua vai tomando consciência do seu conhecimento linguístico, pois confirma as regras que aprendeu e transforma-as em conhecimento explícito, interiorizando esse conhecimento. Isto porque a construção do saber é um processo contínuo pressupondo que aquilo a que o aprendente recorre esteja representado de forma mais ou menos implícito no cérebro.

Como referimos anteriormente, as reflexões sobre a natureza da transferência chamam a si a concorrência das línguas em presença, cujo papel convém especificar. Retomando Kellerman, a transferência linguística envolve dois factores em permanente interacção, a percepção da natureza da LE e do grau de “markedness¹” na estrutura da LM que, ao longo da evolução da aprendizagem, contribuem para encurtar a distância entre as línguas em confronto. (cf. Gass & Selinker, 1992; Andrade 1997). E no nosso contexto, onde a LM não é objecto de ensino/aprendizagem a consciência metalinguística dos alunos é fraca, e, portanto o grau de *markedness* é baixo. Daí a dificuldade do aluno em delimitar as fronteiras entre a LM e a LP, uma vez que essas fronteiras não estão clarificadas, delimitadas a probabilidade de transferência/interferência é muito grande, merecendo

¹ Marca, especificidade,

assim, toda a atenção e o envolvimento do professor no tratamento pedagógico deste processo.

É Corder quem mais enfatiza a intervenção da LM no processo de aprendizagem de uma LE, posição esta, aliás, justificada pela própria proposta de designação por ele avançada e acima referida. Para ele, (1992: 21), de acordo com Carvalho, que vimos citando, o papel da LM é de facilitador da aprendizagem de uma LE, pesem embora os normais constrangimentos que decorrem desse processo:

we may have come to the conclusion that its effect is predominantly heuristic and facilitatory; it helps in the process of discovery and creation. [...] The evidence for such a process of transfer is presumably the persistent occurrence of incorrect mother-tongue-like features in the learner's performance, what Schachter called "resident errors". I do not, however, underestimate the difficulty of differentiating between those mother-tongue-like features which can be accounted for in this way and those which are a product of what we may call "borrowing" (1992: 25).

Por outro lado, para Corder, existe uma clara relação entre a velocidade de aquisição e a distância entre as línguas, já que, na sua perspectiva, a aprendizagem de uma LE é tanto mais rápida quanto mais próxima se encontrar da LM. Neste contexto podemos verificar que a transparência dos grupos linguísticos funciona como catalisador na aprendizagem de línguas pertencentes ao mesmo grupo. Está justificado então a competência dos alunos em LP relativamente a LE. Apesar de que, no nosso contexto contribuem outros factores como o facto de a LP ser a nossa LO e do estatuto que esta língua tem na nossa sociedade.

Introduzimos, assim, outro aspecto da problemática, as semelhanças entre línguas que viriam a constituir para alguns teóricos, por um lado, um factor de ajuda para os aprendentes, e as diferenças um obstáculo à aprendizagem, para outros. Tal posicionamento é partilhado tanto por Weinreich em *Languages in Contact* (1953) como por LADO em *Linguistics across Culture* (1957) que, no entanto apontam para a importância do conceito de distância linguística para o estudo da transferência. Aliás, trata-se de um terreno em que conta muito a subjectividade dos aprendentes, como escreve Odlin

Much of what is called cross-linguistic influence depends on the individual judgments of language learners and bilinguals that there exist certain cross linguistic similarities. In cases where the judgments are accurate, the transfer is positive, but regardless of their accuracy, the judgments are by definition subjective (2006: 443)

Através dos resultados de estudos realizados, Kellerman (1977, 1978 in Odlin 2006) mostra que a essa subjectividade estão relacionados outros factores como a idade, a motivação, a literacia e a classe social (cf. Freitas em construção).

Ringbom, por sua vez, explica que as similitudes podem ser percebidas de modo diferente pelo aprendiz:

similarities perceived by the learner may be predominantly cross-linguistic or predominantly intra-linguistic, with the proportion being determined largely by the distance perceived between the target language and the L1 or some other language the learner knows (1987: 40).

Para determinar, o papel da influência translinguística numa situação particular de aquisição, os pesquisadores têm privilegiado alguns métodos, com destaque para o de Selinker que assenta na comparação de estruturas na língua alvo e na interlíngua. Este e outros estudos realizados mostram que é possível testar de forma rigorosa as hipóteses sobre a influência translinguística, mas, sobretudo, têm concluído que, na maior parte das vezes, o processo de transferência está a operar-se, pelo que se trata de um fenómeno que ocorre efectivamente embora muito reste por compreender.

2.6 – O tratamento pedagógico do processo de transferência linguístico-comunicativa

Neste particular estudaremos as estratégias pedagógicas que poderão contribuir para a rentabilização e a capitalização do processo de transferência linguístico-comunicativa, isto é, a melhor forma de tirar proveito pedagógico deste processo. A tradução como tipo de exercício que proporciona uma complementação importante à aula da língua alvo oferece aos aprendentes um outro tipo de actividade que torna a aula interessante e diversificada (Rodrigues, 2000: 25).

Durante muito tempo o recurso à LM foi visto como a principal causa de erros no processo de aprendizagem de uma L2 e que devia ser evitado a todo o custo. Porém estudos recentes dão conta de que este se reveste de uma importância fundamental na aprendizagem de línguas. (Alegre 1999b: 138).

Uma consciência linguística clara que permite ao aprendente reconhecer as diferenças e as semelhanças entre as línguas em contacto é fundamental no processo de tradução, entendido como um processo de «interpretação dos signos de uma língua por meio de signos de outra língua» (Galisson & Coste, 1983: 713), o que pressupõe a intercompreensão (Alegre, 1999b: 129-130). O desenvolvimento desta consciência linguística ou metalinguística é, em grande medida, da responsabilidade do professor que deverá estar aberto a todas as possibilidades de confrontação das duas línguas, possibilitando assim o conhecimento das respectivas estruturas gramaticais e um domínio cada vez mais completo da LA. Segundo observa Carvalho, no âmbito do ensino de LE, a tradução desempenha diferentes funções e atinge diferentes objectivos, como, por exemplo, a de estabelecer relações de proximidade e distância entre línguas e culturas, e de levar a reflectir sobre a possibilidade ou impossibilidade de encontrar equivalentes (2004:100)

Teresa Alegre define o fenómeno da intercompreensão como o “desenvolvimento de uma competência receptiva alargada que permite aos falantes de uma língua compreender textos escritos ou orais de outras línguas e estabelecer relações de natureza linguística e cultural entre diversas línguas” (Alegre, 1999b:129-130). Ao professor cabe encontrar as melhores estratégias que permitam ao aprendente desenvolver competências de intercompreensão. Alegre defende que a consecução deste desiderato passa por diferentes actividades, entre as quais se destaca a tradução que pode desempenhar um papel significativo na construção dos diferentes níveis de competência linguística, já que permite ao aprendente ultrapassar novos obstáculos que, porventura, se lhe deparem, revistam eles de um carácter linguístico, cultural ou comunicativo (vd. Alegre 2000; Alegre & Alarcão, 2001).

O que nos interessa neste trabalho é a tradução pedagógica levada a cabo numa sala de aula com o objectivo de construir saberes ou conhecimentos a volta de uma língua que se quer aprender, usando metodologias próprias do campo da pedagogia, visando um

processo que se traduz no trabalho grupal e intergrupal, no intercâmbio entre os agentes do processo de ensino/aprendizagem e na sua interação, tendo implícita a reflexão sobre as questões que se vão levantando e os problemas que vão surgindo ao longo do referido processo (Durieu, 1991; Alegre, 1999a, 1999b, 2000; Alegre & Alarcão, 2001).

Para Durieu a tradução pedagógica

est un exercice qui s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères et du perfectionnement linguistique. Il est, en effet, courant d'apprendre une langue étrangère au travers de la langue maternelle et par contrastivité avec elle. Que l'exercice de traduction soit écrit ou oral, avec ou sans préparation, qu'il porte sur des phrases isolées fabriquées de toutes pièces pour les besoins de la cause ou sur des extraits de textes choisis dans des publications, ses fonctions restent les mêmes (Durieu, 1991 : 66)

Com estes pressupostos, a tónica é colocada na tradução pedagógica, cuja presença no processo de ensino/aprendizagem visa a construção de saberes, a aquisição de estratégias de resolução de tarefas, e a adaptação dessas estratégias a novas situações.

Assim, a tradução (pedagógica) poderá constituir um valioso contributo para que o aprendente tome consciência da estrutura e do funcionamento da sua LM e da LE em estudo. (Carvalho2004:). A comparação entre línguas, com a correlativa identificação das respectivas semelhanças e diferenças, também pode ser entendida como uma ponte para a aceitação da diferença e do Outro. Na verdade, a descoberta da outra cultura, dos seus contextos históricos, económicos e sociais, e também das suas formas de vida quotidiana, contribui para o confronto com a cultura do aprendente, levando a um processo de formação cívica que passa, quase sempre, pela desconstrução de preconceitos (vd. Alegre, 2000; Königs, 2000; Rodrigues, 2000 in Carvalho 2004:). E, isto é fundamental para a construção de um mundo tolerante onde reina o relativismo cultural e não o etnocentrismo, a paz e a harmonia, e não o preconceito e a xenofobia.

Carvalho nota que “a actividade da tradução em sala de aula também pretende colocar o aprendente perante situações diversificadas, que o levem a confrontar a LE com a LM, nomeadamente nos aspectos morfo-sintácticos, semânticos, pragmáticos e culturais”. Portanto, contribui para o desenvolvimento do espírito crítico, reflexivo e inquisitivo do aprendente, no processo de descoberta dessa mesma língua, ao mesmo tempo que vai ganhando autonomia para novas situações. (Alegre 1999b, 2000).

Não obstante todas as vantagens desta actividade no processo de ensino/aprendizagem estamos cientes de que ainda falta muito para que o sistema de ensino cabo-verdiano possa beneficiar dela. E o que falta tem a ver com a mentalidade do professor isto é com a representação que ele tem desta estratégia que está intimamente ligado à representação que tem da sua LM e das línguas que com ela se contactam. E, como veremos mais adiante, esta representação e as atitudes face a coexistência da LM e do PL2 no nosso contexto educativo não são positivas. Daí a necessidade de uma mudança de atitudes a nível das instituições escolares, por parte dos professores, no que concerne a inclusão da actividade de confronto das línguas no decorrer da aula e à importância do papel mediador da LM. Como a tradução pedagógica não tem como meta a tradução integral dos textos, mas sim a sua compreensão, pode ser perfeitamente incluída em diferentes momentos da aula, podendo ser vista de forma integradora na planificação.

Se no contexto cabo-verdiano este tipo de actividades não está contemplado nos programas é porque se tem a percepção de que a semelhança entre as línguas, principalmente em termos lexicais é tão grande que dispensa o uso desta estratégia no processo de intercompreensão. Por isso defendemos assim com que principalmente nos anos iniciais se faça um treino comparativo de línguas, para facilitar a intercompreensão e que se façam exercícios de tradução do crioulo para o português para estimular a produção linguísticas, principalmente quando houver a necessidade de exprimir em LP temas do quotidiano do aluno. Convém esclarecer que a este nível muitas vezes o aluno receia produzir porque acha que não encontrará as palavras certas em LP e o professor deverá pela via da tradução mostrar ao aluno que é possível encontrar correspondentes semânticos na língua alvo. Muito se tem falado da análise contrastiva entre as duas línguas no âmbito da aprendizagem de uma L2, mas achamos que a análise contrastiva é também ela uma modalidade de tradução pedagógica, visto que promove o confronto entre as duas línguas, procurando facilitar a intercompreensão. Quer seja a análise contrastiva quer seja a tradução ou outro nome que se queira dar ao fenómeno de confronto entre as duas línguas, achamos que seria de todo o interesse pedagógico que se atribuísse a relevância necessária ao papel da LM na aprendizagem do PL2 e das LEs, programando, planificando e sistematizando actividades de tradução ou de contraste entre as línguas, não como meio isolado para desenvolver competências comunicativas, mas como uma das muitas componentes para a obtenção do sucesso por parte de quem aprende uma LE (vd. Alegre,

1999b; vd. tb. Königs, 2000), isto é, defendemos uma integração controlada da LM no processo de ensino/aprendizagem da LA.

Estamos de acordo com Carvalho que diz:

O desenvolvimento global do aprendente faz dele um sujeito munido de recursos e competências, que lhe permitem agir em diferentes situações e responder a distintas solicitações. Isto só se conseguirá se os professores actuarem de forma a proporcionar contextos que possibilitem aos alunos o desenvolvimento dessas mesmas capacidades.

Para Danielle Bault, que estuda a tradução em Francês LE, a tradução em sala de aula de LE não é um objectivo em si, mas um meio de aperfeiçoamento da língua (1997 :52). Graças à tradução, o aluno

est entré dans notre «espace» non seulement linguistique, mais culturel, puisqu'il comprend un jeu linguistique qui ne repose pas sur un « transcodage » du français vers la langue, mais qu'il découvre une réalité autre, qui passe pour une connaissance de «L 'Autre». Cette démarche cognitive et cette réflexion conceptuelle sont des activités heuristiques dans une classe. Elles nous paraissent importantes, parce que c'est souvent sur une méconnaissance culturelle qu'achoppent les apprenants, voire les traducteurs et les interprètes, d'autant plus lorsque les cultures sont éloignées (1997: 53).

Encaramos a abordagem da tradução como exercício a aproveitar enquanto actividade e elemento de aprendizagem em língua alvo, integrada nas estratégias da aprendizagem da língua. A tradução enquanto estratégia pedagógica para o ensino/aprendizagem de línguas conta com um grande número de defensores que utilizam argumentos como:

- A tradução serve de mediador para a perspetivação das diferenças estruturais entre LM e LE; através disso reforça a consciência linguística do que está a ser aprendido e ajuda os aprendentes a mudar o seu comportamento perante a aprendizagem através da canalização das suas atenções para a aprendizagem consciente das estruturas e regularidades da língua em aprendizagem;
- A transferência negativa é evitada através da consciencialização das diferenças entre as duas línguas ;

Exemplos disso são os livros de Werner Lansburgh e de O'Sullivan & Rösler, em que as histórias são escritas em Alemão e Inglês (Gnutzmann, 2000: 33).

As actividades de tradução podem ser um instrumento útil para ultrapassar dificuldades de natureza morfo-sintáctica, permitindo a análise contrastiva e comparativa das dificuldades dos aprendentes, já que este tipo de exercícios contribui para a construção do seu saber metalinguístico, facilitando-lhes a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Todo e qualquer exercício de tradução, independentemente da sua tipologia, deve levar à reflexão sobre a língua que se está a aprender. O objectivo mais importante deste tipo de exercícios, em aula de LE, é a reflexão consciente sobre o próprio processo de aprendizagem e de estruturação de saberes. De acordo com a experiência de alguns investigadores nesta área, estas actividades devem ser levadas a cabo em pequenos grupos, para a criação de um melhor ambiente de trabalho e posterior discussão dos resultados, devendo ser introduzidos em períodos não sequenciados, de forma a tornar as aulas o mais variadas e interessantes possível (vd. Königs, 1994; Rodrigues, 2000; Alegre, 2000; Bimmel, 2000; Gnutzmann, 2000 in Carvalho).

Estes exercícios e actividades promovem a aprendizagem das LEs de forma mais apelativa e com respeito pela individualidade dos aprendentes, ao mesmo tempo que fomentam a socialização do grupo turma (vd. Rösler, 2000). Com efeito, estas actividades estimulam a inter-ajuda dos aprendentes e a sua reflexão metalinguística, contribuindo para a superação de dificuldades, para o aumento da auto-estima e para o controlo da própria aprendizagem, na medida em que respeitam os diferentes ritmos dos alunos (vd. Rodrigues, 2000: 32; vd. tb. Bimmel, 2000; Königs, 2000; Nowak, 2000).

Na actualidade, com a globalização e o crescente intercâmbio de diferentes línguas, teremos de afastar o objectivo da perfeição linguística, relativizando a perspectiva do *native speaker* e do seu papel impositivo e avançando para opções didácticas que promovam e justifiquem a utilização da “mistura de línguas” na sala de aula de LE. Neste caso podemos trabalhar com textos onde duas ou mais línguas apareçam em simultâneo (vd. Krumm, 1997: 13).

Em síntese, pretendemos ver o exercício da tradução de uma forma inclusiva e integrada na aula de LA, recorrendo a ela como uma estratégia de diversificação de formas de aprendizagem reflexiva e consciente e como um elemento promotor do

desenvolvimento de diferentes competências, onde o papel da LM tem o seu lugar, complementando, enriquecendo e facilitando a aprendizagem do aprendente, já que, como afirma Durieu, «si l'on veut que l'apprentissage des langues étrangères soit non seulement l'absorption de connaissances mais aussi l'acquisition d'une compétence, sans doute serait-il bon de replacer les exercices de traduction, même pédagogique, dans une situation de communication (1993 : 70) ».

Nos anos 90 a transferência é tida como um factor importantíssimo na aquisição /aprendizagem da LE e, portanto considerado nos estudos sobre o recurso à LM (Ringbom 1987, in Andrade 1997)

Capítulo 3 – Atitudes e representações dos professores face aos processos de transferência linguístico-comunicativa

3.1 – Introdução

Propomos com esta investigação conhecer as representações e atitudes dos professores de língua portuguesa, face aos processos de transferência linguístico-comunicativa. Isto é, pretendemos saber o que é que os professores pensam destas transferências e como é que reagem quando elas aparecem na comunicação de sala de aula. Assim, este capítulo reveste-se de uma importância fulcral, no âmbito desta pesquisa, visto que, nele pretendemos clarificar os conceitos-chave: representações e atitudes; dar conta de resultados de outros estudos sobre esta temática e sistematizar um conjunto de informações que esperamos serem úteis para a análise dos nossos dados. A intenção de querermos cumprir com os objectivos acima anunciados, tem como base o pressuposto de que as representações que os professores têm dos fenómenos de transferência linguístico-comunicativa determinarão as suas atitudes e estas, por sua vez, guiarão as suas práticas pedagógicas a volta do fenómeno.

A tentativa de entender as implicações do fenómeno de transferência linguístico-comunicativa no contexto educativo cabo-verdiano, a partir da análise das atitudes e representações dos professores, advém do facto de acreditarmos que do tratamento que o professor de língua portuguesa em Cabo Verde der aos processos de transferência, resulta o sucesso ou o insucesso do aluno na aprendizagem desta língua.

Porquê analisar atitudes e representações? A abordagem e realização de pesquisas sobre representações sociais, hoje em dia, não só no campo da educação, mas para a sociedade do conhecimento de uma forma geral, são consideradas ingredientes indispensáveis para melhor compreensão de fenómenos socioeducativos. Como veremos mais adiante as proposições teóricas de Moscovici conduziram à focalização no «estudo dos modos de conhecimento e dos processos simbólicos na sua relação com as condutas» (Herzlich, 1972: 305). Isto é, Moscovici, com os seus estudos, apelou para a necessidade de se procurar construir conhecimentos com base nas representações sociais dos sujeitos em relação com as atitudes individuais.

A investigação no âmbito das representações sociais centra-se, com frequência, em conteúdos específicos de sistemas de conhecimento, caracterizadores de grupos e de sociedades. Esta orientação justifica-se pelo facto de que o comportamento e o pensamento dos indivíduos são orientados pelo conhecimento do senso comum, pois os processos de pensamento dependem das condições sociais.

Assim, pensamos que os professores enquanto grupo de indivíduos, membros de uma comunidade educativa maior que são os educadores em geral, têm atitudes determinadas por processos mentais construídos na escola e, profundamente influenciados por ele. As representações sociais são entendidas como elementos simbólicos que os homens exprimem mediante palavras e gestos. Através da palavra dita ou escrita o homem exprime o que pensa, a sua percepção a respeito de determinadas realidades, a sua opinião, as suas expectativas, o que no seu todo vai guiar as suas acções no campo social onde está inserido, num contexto real e concreto. O nosso campo social é, como já dissemos, a escola com a sua comunidade académica. Pretendemos não só analisar as mensagens mediadas pela linguagem verbal e construídas socialmente dentro do contexto educativo, como também mensagens emitidas por meio de atitudes e expressas através de paralinguísticos que, por sua vez, nos permitem aceder às representações sobre o fenómeno da transferência.

Tentaremos, então, conhecer a escola, enquanto contexto onde estão inseridos os sujeitos desta pesquisa, cientes de que o contexto contribui para criar uma certa homogeneidade ou uniformidade de representações que os professores podem verbalizar e que se reflectem nas suas diferentes práticas educativas. Percebemos que, para além da necessidade de conhecer os sujeitos enquanto grupo, também é de extrema importância conhecê-los enquanto seres históricos inseridos numa determinada realidade profissional, social e cultural, com diferentes expectativas, dificuldades, vivências e diferentes níveis de apreensão crítica da realidade

Associamos atitudes e representações por causa da necessidade de atenuar as alegações feitas por muitos pesquisadores que constataram a existência de um fosso muito grande entre o que os sujeitos dizem e o que praticam. O facto de se não ter a certeza de que o sujeito pratica aquilo que diz, nas entrevistas, por exemplo, cria uma insegurança e uma incredulidade muito grande no espírito do pesquisador, relativamente aos dados

recolhidos e aos resultados obtidos. (Franco: 2004:171). Por isso quisemos ouvir o que pensam os professores sobre o tema em estudo e relacionar o que dizem com aquilo que fazem na sua prática profissional, apesar de não defendermos a existência desse tal abismo, pois acreditamos, assim como Moscovici que as RS são representações mentais construídas socialmente e a partir da dinâmica que se estabelece entre a actividade psíquica do sujeito e o objecto de conhecimento. Relação essa que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem. Sobre o assunto, diz-nos Moscovici que:

Sujeito e objecto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objecto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito/objecto que determina o próprio objecto. Ao formar sua representação de um objecto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo aos seus sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. (2002, p.17)

O que quer dizer que os sujeitos e os objectos não são realidades estanques nitidamente separadas e separáveis. «O objecto pensado e falado é portanto fruto da actividade humano, ou seja, uma replica interiorizada da acção»,(Franco, *op. cit.*).

A pertinência de um estudo baseado em representações sociais depende da relevância social da problemática em análise. Por isso, pensamos que no contexto educativo cabo-verdiano a questão da transferência linguístico-comunicativa reveste-se de uma relevância muito grande e merece ser estudada e compreendida, dada a proximidade das línguas, afim de que possamos saber trabalhá-la pedagogicamente, pois, só assim seremos capaz de tirar o máximo benefício desse contacto e prestigiar devidamente cada uma das línguas em presença, atitude que defendemos como fundamental para o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa. A LP é uma língua de grande prestígio social na realidade cabo-verdiana e do seu domínio depende a realização pessoal, social e profissional dos cabo-verdianos, visto que, para além da nossa língua oficial, ela é a língua de ensino, pelo que nenhum cabo-verdiano poderá avançar no seu percurso académico se não dominar convenientemente a LP. Daí estabelecermos uma relação directa entre o domínio conveniente da LP e o sucesso escolar, tendo em conta a % do insucesso escolar em Cabo Verde.

Assim, na primeira parte deste capítulo, tentaremos definir o conceito de *representação*, a partir do ponto de vista de diferentes áreas de conhecimento, chegando a sua importação pela DL. Da mesma forma, debruçar-nos-emos sobre o conceito de *atitude* e tentaremos compreender a relação entre esses dois conceitos, clarificando os seus contornos teóricos e tentando explicar a importância de procurar compreender o processo de transferência linguístico-comunicativa a partir dessas duas realidades.

3.2 – Representação um conceito polifónico: origem e evolução

O conceito de representações tem-se manifestado, ao longo da história, como um conceito móvel que já marcou a sua presença em vários campos do saber. Embora as designações tenham sofrido algumas alterações, o conceito conserva o seu significado e apresenta-se como uma realidade cada vez mais imprescindível na compreensão de fenómenos humanos e sócias. Assim, passaremos a tentar clarificar as diferentes formas que o conceito adquiriu, desde o seu aparecimento como objecto de pesquisa até aos nossos dias, nas diferentes disciplinas que dele tem feito uso.

A noção de *representações* aparece pela primeira vez em Durkheim em 1898 no seu estudo sobre a natureza e a articulação entre representações individuais e representações colectivas, fundando assim uma sociologia das representações. Num artigo que o autor publicou nesta data ele afirma o primado das representações colectivas sobre as individuais, defendendo que a supremacia do pensamento colectivo reforça a coesão social, através de vários fenómenos, como a religião, a ciência, os mitos e o senso comum. Depois disto o conceito tem sido variadíssimas vezes usado nas mais diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, isto é na psicologia social, na sociologia, na antropologia e na linguística. Sobre esta mobilidade, Matthey observa que : “La notion est envisagée dans des ancrages théoriques divers, sur la base de démarches méthodologiques différentes également, mais qui tendent vers le même objectif: mieux comprendre les modalités de savoir du sens commun” (1997b: 317). Mas, como realçámos no início a sua génese está representada na sociologia de Durkheim que se debruça sobre o conceito de representação colectiva e representação individual. Sobre estes conceitos o autor afirma o seguinte: “La vie collective, comme la vie mentale de l’individu, est faite de représentations; il est donc

présumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables ” (in Matthey 1974: 14).

Daí podermos inferir que o homem, enquanto ser social, se define a partir das relações que vai estabelecendo ao longo da sua vida, desenhando, assim, um *imago mundi* profundamente influenciado por estas relações e que, apesar de alguma especificidade que determina a diferença entre os homens, conta com uma grande riqueza de representações colectivas na sua estrutura, pelo que essas duas realidades são comparáveis.

Para o estudo e compreensão de determinados fenómenos como é o caso de fenómenos linguísticos ou sociolinguísticos que são fenómenos que emanam de determinados contextos sociais o estudo das representações sociais torna-se fundamental. A este respeito diz-nos Matthey :

Puisque l’observation révèle l’existence d’un ordre de phénomènes appelés représentations, qui se distinguent par des caractères particuliers des autres phénomènes de la nature, il est contraire à toute méthode de les traiter comme s’ils n’étaient pas. Sans doute, ils ont des causes, mais ils sont causes à leur tour, (Matthey 1974: 16).

A convivência social é facilitada por aspectos que nos unem tais como a forma de ser, de estar ou de se comportar, determinadas por uma forma comum de pensar ou de ver o mundo. Ou seja, de representações colectivas, que, como defende Matthey, são “intra-conscientiel” e que são diversas e exteriores às representações individuais, uma vez que estas não derivam das representações individuais assumidas de forma isoladas. Pois são dos indivíduos, enquanto sujeitos isolados, mas da sociedade, enquanto tecido estruturado de indivíduos. “... les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles... eles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours, ce qui est bien différent” (1974: 40).

Matthey defende, então, que as representações colectivas não são o somatório de representações individuais isoladas, mas de um tecido estruturado e funcional onde cada representação individual se encaixa e contribui para o funcionamento da sociedade como um todo organizado.

Por isso, Durkheim defende que estas representações são produções sociais que se impõem aos indivíduos como forças exteriores, servindo a coesão social, sublinhando a

especificidade do pensamento colectivo relativamente ao pensamento individual (in Pinto 2005: 15)

Ainda, na tentativa de diferenciar a representação individual da representação colectiva, Durkheim define representação individual como um fenómeno mental, muitas vezes inconsciente e profundamente marcado pelo meio social que circunda o indivíduo, pelo que a representação colectiva se manifesta como sendo mais forte do que a representação individual. Assim, Durkheim, chama a atenção para o dinamismo das representações individuais, pois, estas estão sujeitas a reproduções, a misturas por causa de outras representações. Daí podermos encarar que a educação, as transformações sociais, as inovações científicas e tecnológicas sejam armas poderosas, instrumentos úteis, no processo de mudança de representações. O Autor defende que, para além das representações serem exteriores às consciências individuais, têm a função de as unificar, constituindo-se, assim no *substrato social*. Na mesma linha de ideias, Weber (1974) defende que, no funcionamento da sociedade, a dimensão externa, intersubjectiva, se relaciona com a dimensão interna, justificando assim a acção social. O que quer dizer que só podemos falar da acção social na medida em que ela é constituída pela totalidade das acções individuais e influência, fortemente, a acção de cada indivíduo (in Pinto 2005:15 e 16)

Assim, por exemplo, enquanto que para os Estados Unidos da América, condenar alguém a morte é um acto de justiça, para Cabo Verde, que não subscreve a mesma lei, a pena de morte é uma violação do direito mais fundamental do homem, que é o direito à vida. O que quer dizer que a acção social é fundamentada em valores sociais, convencionados como certos ao errados e assumidos pela sociedade. A acção individual é julgada à luz daquilo que a sociedade considera certo ou errado, negativo ou positivo.

Em vez de *representações sociais*, Weber usa expressões como *visão do mundo*, mentalidades, ideias e concepções, definindo-as como juízos de valor que os indivíduos com vontade possuem. Para este autor as ideias ou representações são autónomas, influenciáveis pelo percurso histórico e económico da sociedade e orientam a acção individual. Reforça a influência da economia sobre outros factores que possam influenciar o comportamento do homem.

Não são as ideias, mas os interesses materiais e ideais que governam directamente a conduta do homem. Muito frequentemente, porém, as 'imagens mundiais' que foram

criadas pelas 'ideias' determinaram como manobreiros, as linhas ao longo das quais a acção foi impulsionada pela dinâmica dos interesses” (Weber, 1974: 83).

Portanto, os interesses materiais são o factor determinante na construção do *imago mundi*, e, no fundo a acção humana é determinada por factores de ordem material. Assim quem detém o poder económico é o responsável pela produção de ideias que hão de conduzir a vida social, pois, se constituem no grupo dominante. Verificamos aqui que houve um avanço muito grande, neste particular, pois, hoje a sociedade procura ser guiada a luz de avanços tecnológicos e científicos que, não obstante precisarem de recursos, procuram a verdade dos factos e apontam a necessidade do desenvolvimento não visar apenas um crescimento económico, mas um desenvolvimento sustentável capaz de garantir paz e bem-estar à sociedade e às gerações vindouras.

Alfred Schutz (1982), em vez de representações, utilizou o termo *senso comum*. Este autor contribuiu sobremaneira para o avanço da pesquisa social qualitativa das representações, usando este termo para fazer referência às representações do quotidiano. Schutz apresenta-nos “senso comum” como um conceito que inclui um conjunto de abstracções, formalizações e generalizações que são, no fundo, factos interpretados a partir do mundo social. (Pinto 2005:...) Assim, entendemos que o ser humano é profundamente influenciado pela realidade quotidiana e que esta possui significados que interferem na vida e no pensamento dos grupos sociais. O homem toma como referência as experiências pessoais e a partir delas tenta compreender o mundo. Schutz defende que:

cada actor social tem a sua própria experiência e, por isso, atribui relevância a determinados aspectos de acordo com a sua história. Assim, o senso comum é fundamental porque é a partir dele que o actor social constrói significados para as diferentes situações, de acordo com a sua história de vida. (in Pinto 2005:16)

Vimos, até aqui, que a noção de *representação* tem sido referenciada com outros significantes e por vários autores, mas foi a sociologia de Durkheim, sob a designação de *representação colectiva* e em oposição à de *representação individual*, o responsável pela sua entrada na análise contemporânea de fenómenos sociais. O conceito continuou a ser usado por teóricos como Lefebvre, Bloch, Mandrou, Duby que pesquisaram representações sobre a prostituição, a dor e o bem-estar. No ramo da psiquiatria, Freud identificou as representações como sendo um factor determinante das doenças mentais.

Piaget defende que a acção do homem sobre o meio que lho rodeia é determinado por processos mentais responsáveis pela construção da visão do mundo de cada sujeito, ou da representação que ele tem desse meio. O autor defende que as representações correspondem à constituição de uma grelha de apreensão lógica do mundo, neste caso, por parte da criança. A elaboração de julgamentos morais reenvia-nos para as representações sociais, isto é, a definição do certo e do errado tem raízes em convenções que são fruto de representações sociais.

No ramo da antropologia as representações foram utilizadas para a compreensão de fenómenos como mitos, superstições e crenças. Desta forma, Lévy-Bruhl, na sua análise de *L'âme primitive*, sublinha a omnipresença de “un mécanisme psychologique et logique toujours le même” na base das representações colectivas, (1927, in Manonni, 1998: 47).

Vimos até aqui que, no ramo das Ciências Humanas, a sociologia, a psiquiatria a psicologia e a antropologia são disciplinas que, ainda que superficialmente, se debruçaram sobre o conceito de *representação*, utilizando significantes distintos. Também, no nosso trabalho, utilizaremos o significante *imagem* como sinónimo de *representação*. O facto de termos revisitado o uso que se tem feito do conceito de *representação social* nos diferentes ramos do saber foi muito importante para o nosso trabalho, uma vez que, nos permitiu certificar se será possível estudarmos o fenómeno de transferência linguístico-comunicativa no contexto educativo cabo-verdiano através das representações e das atitudes dos professores perante este fenómeno. Uma vez seguros deste facto, passaremos a analisar o conceito de *representação social* na Psicologia Social, visto que é nesta disciplina que o conceito ganha os contornos que tem hoje e é onde tem as suas raízes mais profundas.

3.2.1. Representações sociais na psicologia social

Referimos anteriormente que o conceito foi resgatado nos anos 60 sob a designação de *representações sociais*. Vimos que antes desta data o conceito era designado de *pensamento colectivo*, *representação colectiva*, *senso comum*, *visão do mundo*, etc. Destacamos aqui o campo da psicologia social e tratamos separadamente o conceito de representação social, dentro deste campo de conhecimento porque, por um lado, julgamos ser o campo que mais subsídios nos pode oferecer para a compreensão das RS e para a

análise destas no ramo da didáctica das línguas, depois da linguística e da sociolinguística, por outro lado, constatamos que foi dentro da Psicologia Social que o conceito de representações sociais, se definiu tal como nos é apresentado hoje e na acepção que será usado na análise dos nossos dados.

Moscovici, um estudioso que no ramo da psicologia social investigou a sociologia do conhecimento, com os seus trabalhos sobre representações sociais, desenvolvidos em França, no âmbito da psicanálise, apresenta-se como o verdadeiro impulsionador desta problemática. Ele defende a existência de uma estreita relação entre o pensamento dos indivíduos e o contexto social em que estes pensam, defendendo que o meio social contribui para a formação do pensamento. Este autor sublinha ainda que, na comunicação entre os membros de um grupo, as representações individuais e sociais são produzidas e transformadas continuamente de modo a que estas possam orientar as relações sociais. Moscovici concebe as sociedades como ambientes pensantes na medida em que têm em consideração o trabalho de construção, através de trocas e de interações, de pontos de vista e de saberes, e realça a importância da relação entre o pensamento dos indivíduos e o contexto social em que aquele ocorre (Pinto 2006:175.)

O que difere o pensamento de Durkheim do pensamento de Moscovici sobre as representações sociais é o dinamismo que este imprime ao conceito, pois defende que as representações sociais são fenómenos que se caracterizam por um modo dinâmico de compreender e comunicar a nível do senso comum, que precisam de ser descritos e analisados. Essa diferença na forma de conceber as representações sociais pode ter sido determinada pelo espaço temporal que separa esses dois teóricos, pois, Durkheim viveu numa época em que, mesmo em termos do conhecimento científico, se primava por um certo conservadorismo e não nos parece que fosse conveniente para a sociedade da época experimentar múltiplas e profundas mutações na sua forma de pensar e de ver o mundo, ou seja na sua representação. (Moscovici, 1984 in Pinto, 2006)

Moscovici propõe que cabe à Psicologia Social estudar a origem e as características das RS, bem como as suas implicações na compreensão das realidades e das atitudes que delas derivam. Esta é a razão pelo qual quisemos no âmbito de um campo de conhecimento como a Didáctica de Línguas inteirarmo-nos das atitudes e representações dos professores face a um fenómeno, que consideramos social, como é o caso da convivência entre línguas, mais precisamente dos processos de transferência. Sabemos que a DL importou o conceito

de RS da Psicologia Social, portanto, tentaremos perceber melhor este conceito dentro da PS, considerada “comme la science la plus à même d’assurer une synthèse des connaissances sur la question” (Mannoni, 1998: 8).

Moscovici observou que a noção de *representações sociais* é o resultado de uma intersecção de diferentes pontos de vista e de diferentes definições.

Seulement voilà: si la réalité des représentations sociales est facile à saisir, le concept ne l’est pas. Il y a bien des raisons à cela. Des raisons historiques en grande partie, c’est pourquoi il faut laisser aux historiens le soin de les découvrir. Les raisons non historiques se réduisent toutes à une seule: sa position ‘mixte’, au carrefour d’une série de concepts psychologiques. C’est à ce carrefour que nous avons à nous situer. (1961: 39).

Doise & Palmonari apontam duas consequências que resultam desta situação característica do conceito:

D’abord, des auteurs se réclamant de différentes disciplines peuvent très bien se trouver au même carrefour sans s’en apercevoir (...) Une autre conséquence de la situation carrefour de la notion de représentation sociale est sa grande polysémie: elle désigne un grand nombre de phénomènes et de processus. (1986: 82/83)

O que vimos até aqui nos conduz a um conceito cujo uso, no quadro do nosso trabalho, tem duas finalidades primordiais, a de formação de condutas e a de orientação de comportamentos.

Os trabalhos de Moscovici foram desenvolvidos com base em questionários e análise de conteúdo da imprensa, pretendendo compreender a forma como o homem constrói a realidade, isto é, estudar os processos através dos quais os indivíduos, em interacção social, constroem teorias sobre os objectos sociais que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos. Portanto, as representações sociais alimentam-se não só das teorias científicas, mas também das ideologias, das experiências e comunicações quotidianas.

3.2.2. Definição do conceito de representação social

Debruçar-nos-emos, neste ponto, sobre as várias definições do conceito de *representações sociais* que foram aparecendo ao longo das pesquisas depois dele ter sido definido como objecto de estudo no campo da psicologia social por Moscovici.

Jodelet define representação social como:

uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, desempenhando um papel decisivo nas relações sociais em termos de comportamento e comunicação, (1989:36).

Com o mesmo entendimento Vala defende que “as representações sociais referem um fenómeno comum a todas as sociedades – a produção de sentido” uma vez que elas são “Um conjunto de conceitos, proposições e explicações criados na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual” (Vala, 1993: 354).

Guimelli destaca aqui o carácter social do conceito:

Les représentations sociales constituent une modalité particulière de connaissance, dite ‘de sens commun’, dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent. Il s’agit donc de l’ensemble des connaissances, des croyances partagées par un groupe à l’égard d’un objet social donné, (1994: 12).

Ainda, Bonnet, para reforçar a ideia da relação que o sujeito estabelece com o objecto diz que :

l’être humain s’approprie et interprète le monde par des mécanismes de catégorisation, c’est-à-dire qu’il sélectionne, classe et distribue les informations qu’il perçoit en fonction des caractéristiques qu’il leur attribue et qu’il apprend à reconnaître» (Bonnet, 1994 :157-160).

O sujeito, ao representar, apropria-se do objecto, tendo por base as categorias, os valores e os desejos que já possui e que são o resultado da sua experiência de vida enquanto ser social. Ou seja, apesar de podermos considerar que o acto de pensar resulta de um processo individual, ele não se realiza num «vazio social» (Dias, 1998: 39), sucede de

relações entre os indivíduos. Nesta perspectiva, as representações sociais são depositárias de sentido; elas organizam e integram os estímulos e condicionam o modo como eles são interpretados ou, como refere Doise (1984), são princípios geradores de tomada de decisões.

Podemos dizer, então, que as representações sociais apresentam uma dupla faceta, reproduzem e constroem a realidade. No primeiro caso as representações sociais reproduzem a realidade exterior, adoptando o esquema clássico segundo o qual o sujeito reage a estímulos exteriores, emitindo uma resposta correspondente. Assim sendo, as RS funcionam como mediadores entre o estímulo e a resposta. Enquanto construtores da própria realidade, as representações pressupõem que não há separação entre o universo exterior e o universo interior do sujeito; ou seja «sujeito e objecto não são essencialmente distintos» (Moscovici, 1969: 9). Desta forma, as representações para além de mediadoras são também «factores constituintes do estímulo e modeladores da resposta. Esta constatação deu origem a uma evolução na cadeia: S – sujeito; O – organismo; R – resposta que, na concepção corrente, ganhou a estrutura: *Estímulo _ Representação _ Resposta*. Segundo esta nova concepção o homem apreende a realidade e comporta-se de acordo com o seu conhecimento.

Vala observou que as reproduções da realidade exterior, resultantes de processos estritamente psicológicos e, como tal, individuais, apresentam «alguma incorrecção, na medida em que estão sujeitos a enviesamentos decorrentes do funcionamento do sistema cognitivo», (Vala 2002: 459). Moscovici defende que as representações sociais se apresentam como sistemas de pré-concepções, imagens e valores com significado cultural próprio, criados durante a comunicação interpessoal e que orientam a percepção das situações e as respectivas respostas (1986). Ao longo do processo de apreensão, organização e explicação da realidade, por parte um de sujeito, as representações sociais incorporam teorias científicas bem como outros aspectos da sua prática quotidiana, permitindo-lhe familiarizar com aquilo que antes lhe era estranho. A representação social é, então, concebida como «processo de comunicação e discurso» mas também como atributo individual, na medida em que é uma estrutura de conhecimento que está acessível ao sujeito e que pode ser colectivamente partilhada. (Wagner 2000: 3).

Embora as representações sejam apreendidas através dos indivíduos, Moscovici (1961) defende que a dimensão social destas se manifesta em três vertentes distintas,

relacionadas com três critérios, também distintos. De acordo com o *critério quantitativo*, uma representação é social se é compartilhado pelos membros de um grupo social. De acordo com o *critério genético*, mais rico que o anterior na medida em que evidencia o modo como as representações sociais são construídas, entende-se que as representações são sociais porque «são um produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social» (Vala, 2002: 461). Se atendermos, a um *critério funcional*, o aspecto social das representações diz respeito ao contributo destas para a orientação das atitudes e comunicações relativamente aos objectos que são interrogações para um determinado grupo. (Pinto2005). Partindo deste critério, Abric define a representação social «como uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através do seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo adaptar-se e encontrar um lugar nessa realidade» (2000: 8). Este critério constitui, também, um factor determinante para diferenciar as representações de outros tipos de teorias e conhecimento social, como as ideologias, os mitos, as utopias, a ciência, as «visões do mundo» (Ibáñez, 1988), igualmente resultantes de uma interacção colectiva.

Pinto constatou que as definições tradicionais de *representação* apontadas pelos psicólogos sociais insistem em três aspectos interdependentes que as caracterizam: a sua elaboração dá-se dentro da e pela comunicação (cf. Trognon & Larrue, 1988), contribuem para a (re)construção do real (cf. Jodelet, 1989a e b) e para a definição do contexto envolvente através da sua organização (cf. Abric, 1994, in Pinto 2006). Assim, as representações sociais são vistas como saberes que têm um papel no suporte das relações sociais e que, ao mesmo tempo, são construídos por elas, veiculando directa ou indirectamente um saber sobre essas relações.

Desta forma, o conceito coloca a ênfase na relação entre o campo psicológico e o campo social, uma vez que traduz uma recusa em encarar o pensamento social como uma simples variedade do pensamento individual. Para os psicólogos que trataram este problema, o estudo de uma representação social é, então, o estudo de uma modalidade particular de conhecimento, ou seja, é expressão específica de um pensamento social (cf. Herzlich, 1972). Assim, as representações não são exclusivamente cognitivas. São, também, sociais e é esta característica que as diferencia das outras produções ou

mecanismos cognitivos. Abric defende, deste modo, que a sua análise e compreensão supõem:

...toujours un double éclairage, une approche que nous qualifions de sociocognitive et qui intègre les deux composantes de la représentation. Sa composante cognitive tout d'abord: la représentation suppose un sujet actif, elle a de ce point de vue une 'texture psychologique', elle est soumise aux règles que régissent les processus cognitifs. Sa composante sociale ensuite: la mise en œuvre de ces processus cognitifs est directement déterminée par les conditions sociales dans lesquelles s'élabore, ou se transmet, une représentation. Et cette dimension sociale génère des règles qui peuvent être très différentes de la 'logique cognitive. (1994: 14)

Também Mannoni defende que as representações sociais estão enraizadas no interior do dispositivo social e desempenham um papel determinante na vida mental do homem, englobando conceitos autênticos acerca de objectos físicos, sociais e humanos. Segundo o autor, é a elas que recorremos espontaneamente para nos apercebermos das características do ambiente físico e humano que nos rodeia, estando por isso na base de nossa vida psíquica (1998: 5).

Enquanto modalidade de conhecimento, a *representação social* implica uma actividade de *reprodução das propriedades* de um objecto, frequentemente metafórica e organizada à volta de uma significação central. Esta reprodução é uma reestruturação, uma *construção* mental desse objecto, não separável da actividade simbólica do sujeito.

Segundo Moscovici (1973), as representações sociais são sistemas cognitivos com uma lógica e linguagem próprias, que adquirem a forma de modelo interactivo e se sobrepõem aos objectos, tornando-os visíveis. Resultam do confronto da actividade mental do sujeito e das relações complexas que estabelece com o objecto (Abric, 1987). Daí que, na sua conceptualização haja sempre referência a um objecto (alvo de representação) onde está presente uma actividade construtora da realidade e uma actividade expressiva do sujeito (Vala, 1993). No seu estudo sobre representações articulam-se os conteúdos com o contexto onde ocorrem; é realçado o processo de interacção e comunicação entre indivíduos e grupos, o qual gera a representação. Arrastando esta constatação para a nossa pesquisa, relembramos que o nosso objecto é o fenómeno de transferência linguístico-comunicativa, a actividade construtora da realidade é o ensino/aprendizagem de línguas e a

actividade expressiva do sujeito é a comunicação verbal. Assim, a partir da comunicação verbal dos professores, sujeitos da nossa pesquisa, sobre o nosso objecto de pesquisa que é a transferência, tentaremos construir conhecimentos sobre o ensino/aprendizagem da LP em Cabo Verde.

Para além do aspecto cognitivo, tem-se em conta o aspecto afectivo na medida em que o conhecimento não se limita à percepção, inclui também o pensamento “imagético” e simbólico levando a que o pensamento social possa ser perspectivado de forma holística. Pensamos que no nosso estudo a dimensão afectiva aparece ligada ao recurso à LM que o aluno faz para a aprendizagem da LP, mais precisamente ao facto do professor valorizar ou desvalorizar a comunicação do aluno nesta língua, pois a LM tem, na nossa opinião, um valor afectivo para os seus falantes, visto que, ela é a língua das nossas intimidades, a língua de expressão dos sentimentos mais profundos da alma humana e ainda a expressão da nossa identidade social e cultural, na qual construímos a nossa visão do mundo. Uma vez definido o conceito, passaremos a analisar as representações sociais nos seus elementos constituintes.

Vimos anteriormente que a Psicologia Social, atribui à representação um papel de mediação entre actividades perceptivas e cognitivas (cf. Moscovici, 1961). Para o indivíduo o produto das representações dos objectos aparece como um dado perceptivo. As pesquisas a volta da estrutura das representações conduziram a elaboração de uma teoria chamada *teoria do núcleo central*, proposta por Abric (1989) que, segundo Cuq,

considère que les traits constitutifs d’une représentations sociale se distribuent en deux ensembles : un système central qui donne à la représentation sa stabilité et sa teneur sémantique fondamentale et un système périphérique, ouvert, où les traits associés sont plus instables, contextuels, permettant précisément l’adaptation à la diversité des situations. (2003: 215)

Também Flament (1994), intensificando as pesquisas de Abric (1989), afirmou que a representação está organizada em *núcleo central* e *sistema periférico*. A primeira é uma estrutura estável, resistente à mudança, responsável pela permanência da representação e partilhada colectivamente. O sistema periférico caracteriza-se “par une grande souplesse et constituant l’interface entre le noyau central et la réalité concrète propre à l’objet. Ils permettent ainsi d’intégrer dans la représentation des variations individuelles déterminées par des expériences spécifiques” (Guimelli, 1994: 17). Assim, o sistema periférico é mais

sensível e determinado pelas características do contexto imediato, sendo, por isso, mais flexível e assumindo duas funções: a de regulação e a de adaptação do sistema central às características de cada situação concreta com a qual o sujeito se confronta.

O núcleo central é considerado por muitos como o elemento essencial da representação, e admitem que ele se limita a um papel genérico e é considerado central porque é o elemento que determina o significado de uma representação e contribui para sua organização interna. O núcleo central, segundo Franco, determina-se pela natureza do objecto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo. Ainda, é no âmbito do núcleo que as representações sociais cristalizam-se, solidificam e estabilizam, a partir da vinculação de ideias, de mensagens de homogeneização reificadas, as quais são mediadas pela realização de acções concretas e, basicamente, resistentes a mudanças. (2004:173)

Franco concorda com Abric quando diz que a teoria do núcleo central implica uma consequência metodológica essencial: estudar uma representação social é de início buscar os constituintes de seu núcleo central. Não basta conhecer o conteúdo mas é importante sobretudo conhecer a sua organização, a sua significação lógico-semântica e, principalmente seu sentido. (2004:174)

No quadro que se segue Mazzotti compara de forma resumida as características de cada uma das componentes das RS.

Quadro I

| Núcleo Central | Sistema Periférico |
|---|---|
| Ligado à memória colectiva e à história do grupo | Permite a integração das experiências e das histórias individuais |
| Consensual: define a homogeneidade do grupo | Suporta a heterogeneidade do grupo |
| Estável, coerente e rígido | Flexível, suporta contradições |
| Resiste à mudança | Transforma-se |
| Pouco sensível ao contexto imediato | Sensível ao Contexto imediato |
| Gera a significação da representação e determina a sua organização. | Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central |

Mazzotti (2002:23 in Franco 2004)

Este quadro revela que o núcleo central está ligado às representações sociais e que o sistema periférico diz respeito às representações individuais. Considerando a relação entre o social e o individual podemos afirmar que os sistemas periféricos são, na sua essência, parte integrante do núcleo central e, portanto, estão nele representados.

3.2.3. Emergência e evolução das representações sociais

É importante colocar, então, a questão de como se formam as representações sociais. Moscovici (1961) identificou dois processos que intervêm na sua formação e operacionalização: a *objectivação* e a *ancoragem*. Segundo Franco, a objectivação pode ser definida como a transformação de uma ideia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto e a ancoragem A ancoragem consiste no processo de integração cognitiva do objecto representado para um sistema de pensamento social preexistente e para as transformações, histórica e culturalmente situadas, implícitas em tal processo. No processo de objectivação, Moscovici verificou que este percurso envolve três momentos: no primeiro, as informações acerca do objecto de representação sofrem um processo de selecção e descontextualização, seleccionando o indivíduo determinada informação que considera significativa (*construção selectiva*). A segunda etapa da objectivação corresponde à organização dos elementos, à sua *esquematização estruturante*. O autor recorre aos conceitos *estrutura* ou *nó figurativo* para evocar o facto de as noções básicas que constituem uma representação se encontrarem organizadas de forma a formarem um padrão de relações estruturadas. A última etapa do processo de objectivação é a *naturalização*. Nesta fase, os conceitos retidos no esquema figurativo inicial constituem-se como categorias naturais e adquirem materialidade.

A ancoragem prossegue a objectivação e refere-se ao facto de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: como diz Vala, “quando um sujeito pensa um objecto, o seu universo mental não é, por definição, uma *tábua rasa*” (1993: 362). Enquanto processo que segue a objectivação, a ancoragem permite compreender a forma como as representações contribuem para exprimir as relações sociais. Diz respeito a forma como o objecto representado se integra no sistema de pensamento pré-existente e as transformações sofridas quer pelo objecto quer pelo sistema na decorrência desta integração (Moscovici, 1984)

Moscovici (1961) indicou as três condições que afectam a emergência e o funcionamento de uma representação social:

- a dispersão *da* informação que reenvia para um desfasamento quantitativo e qualitativo entre a informação disponível e a informação necessária para a compreensão de um problema/objecto.
- a focalização – os recursos educativos, os interesses profissionais ou ideológicos levam os indivíduos a focalizarem-se em diferentes domínios e gerem a pertinência da elaboração de uma representação.
- a pressão *à* inferência – entre a constatação de um fenómeno e a necessidade de tomada de uma posição acerca dele vai um lapso de tempo. Isto exige que os indivíduos disponham de recursos que lhes permitam produzir uma opinião não só rápida, mas também que se coadune com as suas estratégias. Estes recursos podem ser as representações a que o fenómeno em causa faz apelo (Pinto 2005: 23)

Mannoni (1998) indica três contextos onde se verifica a emergência das representações: o primeiro, constituído pelo imaginário individual onde surgem as representações individuais; o segundo constituído pelo imaginário colectivo onde surgem as representações sociais; e o terceiro composto pela realidade social onde se manifestam as acções socialmente representadas, o que quer dizer que esses três contextos estão estritamente relacionados.

Vimos que as representações não são estáticas e, por isso, Mannoni justifica que as mudanças no seio das RS se operam de duas formas: a primeira, através da pressão das mentalidades, sobre as quais as representações agem a fim de produzir condutas e práticas sociais. Trata-se de um fenómeno evolutivo no qual as representações sociais mantêm uma relação dialéctica com as práticas sociais. A segunda deriva de conjunturas que levam a que uma representação com um conteúdo bem definido evolua para adquirir um outro, sensivelmente diferente. Esta transformação pode efectuar-se de forma lenta ou mais rápida e de acordo com Guimelli (1988, in Mannoni, 1998: 83) realiza-se a partir da modificação de esquemas periféricos, conservando-se, ainda assim, o núcleo central.

Concluimos, então, que as representações são dinâmicas e a sua evolução é motivada por uma série de factores. Pensamos que elas evoluem com a idade do indivíduo que ao longo do tempo vai tendo experiências cada vez mais complexas, com a formação/instrução que vai recebendo e que o põe em contacto com as evoluções

científicas e tecnológicas, com as transformações sociais que são fruto da dinâmica da representação individual e responsáveis pela evolução das representações sócias.

3.2.4. As funções das representações sociais

Temos vindo a fazer referência à importância das representações sociais na compreensão do real, onde o homem é considerado no seu eu e na sua relação com o mundo e com os outros e percebemos que as RS desempenham funções específicas na sociedade e o estudo dessas funções foi sistematizado por Moscovici que constatou que as RS desempenham funções de formadores e orientadores das comunicações/comportamentos, actuam na resolução de problemas e dão forma às relações sociais (1961: 307-309). Desempenham, ainda um papel importante na organização/interpretação do real como o assinalou Abric:

(...) elles permettent aux acteurs sociaux d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et des valeurs auxquelles ils adhèrent. D'autre part elles facilitent – voire sont la condition nécessaire – *la communication sociale*. Elles définissent le cadre de référence commun qui permet l'échange social, la transmission et la diffusion de ce savoir 'naïf'. (1994: 15)

Neste âmbito, Vala afirma que “a atribuição de sentido aos objectos e acontecimentos sociais que as representações sociais propiciam está em forte conexão com o facto de elas constituírem um sistema de interpretação, no quadro do qual o meio envolvente se torna não estranho e coerente (1993: 365).”

Assim, podemos afirmar que as RS representam e constroem o objecto representado. Elas desempenham um papel determinante na interpretação do mundo real porque são elas que suportam a comunicação e a interacção entre os indivíduos. As RS permitem a transformação da avaliação em descrição e da descrição em explicação, (Moscovici, 1972; Moscovici & Hewstone, 1984), desempenhando, deste modo, um papel central na orientação das actividades avaliativas e explicativas.

Para além do já referido, acredita-se que orientam o comportamento dos indivíduos, de forma controlada ou automática. Foi no âmbito da discussão deste problema que Nuttin (1972 in Pinto 2005) fez a distinção entre *comportamentos situacionais* e *comportamentos*

representacionais. Os primeiros, sendo aqueles em que o papel das mediações cognitivo-avaliativas é mínimo e o papel dos factores situacionais se encontra maximizado; os segundos, determinados pela situação concreta em que ocorrem e por factores pré-situacionais, que surgem do nível das atitudes e das representações. A referência à *funcionalidade* das representações enquanto orientadoras dos comportamentos, tem a ver com o facto de as representações incluírem modos desejáveis de acção, proporcionarem a constituição do significado do objecto e permitirem dar um sentido próprio ao comportamento (Pinto 2005), pois, já vimos que as RS orientam a acção na medida em que modelam e constituem os elementos do contexto em que o comportamento terá lugar (Moscovici, 1961).

Destacando a função orientadora das RS Abric defende que esta resulta de três factores essenciais:

La représentation intervient directement dans *la définition de la finalité de la situation*, déterminant ainsi *a priori* le type de relations pertinentes pour le sujet mais aussi éventuellement, dans des situations où une tâche est à effectuer, le type de démarche cognitive qui va être adoptée (...) La représentation produit également *un système d'anticipations et d'attentes*, elle est donc une action sur la réalité: sélection et filtrage des informations, interprétations visant à rendre cette réalité conforme à la représentation (...) Enfin en tant que représentation sociale, c'est-à-dire en reflétant la nature des règles et des liens sociaux, la représentation est *prescriptive* de comportements ou de pratiques obligés. Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné. (cf. 1994: 16)

As RS têm também uma função justificativa, pois, permitem argumentar tomadas de posição e comportamentos. Abric dá como exemplo as representações inter-grupais que justificam comportamentos adoptados face a outro grupo. Este autor atribui ainda às RS a função identitária, visto que definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos (cf. Abric, 1994).

O percurso que fizemos até aqui, á volta das RS, permite-nos concordar com Moscovici segundo o qual nos encontramos “dans l'ère des représentations” (1981: 34), sublinhando, assim, a importância do conceito para as ciências humanas e sociais. A clarificação das suas funções reforça à sua importância na compreensão de fenómenos sociais, pois, assumindo o estatuto de conhecimento com sentido, as representações sociais

contribuem para a interpretação e adaptação do sujeito ao mundo que o rodeia e pressupõem sempre uma relação dinâmica, interactiva entre o sujeito e o objecto e, por conseguinte, revestida de objectividade e subjectividade. Também no âmbito da educação, as representações sociais constituem o campo integrador de significação que organiza e orienta o pensamento social e a relação entre os vários actores em presença, dando forma a um «investimento sociocognitivo e socioafectivo» que varia em função da qualidade das interacções e de acordo com o grau de proximidade ou de afastamento que os actores ocupam em relação ao objecto representado, neste caso, a escola (Santiago, 1996: 72). Através delas acedemos à forma como os sujeitos concebem a realidade de uma forma geral e de uma forma mais específica acedemos ao modo como os resultados científicos são divulgadas e alcançadas pelo senso comum. (Vala, 1993).

Recapitulando, podemos dizer que as RS reflectem certas características dos grupos que as assumem, diferenciam os grupos sociais e, em última instância, determinam as nossas reacções. Tendo como função a organização e a interpretação do real, as representações orientam os comportamentos e as relações sociais, reforçam a diferenciação dos grupos sociais e a coesão de cada um deles e servem para «resolver problemas, dar forma às relações sociais, oferecer um instrumento de orientação dos comportamentos» (Moscovici, 1961: 309). Na opinião de Vala, «É no quadro definido por uma partilha colectiva, mas sobretudo por um modo de produção socialmente regulado e por uma funcionalidade comunicacional e comportamental, que as representações sociais devem ser entendidas como fenómeno e como conceito», (2002: 462).

A língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas um factor decisivo na formação da visão do mundo numa comunidade linguística. É também um instrumento de identidade e de produção. Esta era a opinião de Sapir e Whorf. O mundo real é construído de maneira inconsciente, através dos padrões linguísticos do grupo humano a que se pertence. Portanto, podemos afirmar que ela é o veículo de exteriorização de pensamento e, consequentemente, de conhecimento.

3.3 – As atitudes enquanto produto das representações sociais

3.3.1. O conceito de *atitude*

Uma vez clarificado o conceito de representação que é uma das palavras-chave deste trabalho, passaremos a clarificar o conceito de atitudes, procurando entender a sua relação com o primeiro e justificando a sua utilização no quadro desta pesquisa. Faremos aqui uma sistematização das definições do conceito de *atitudes* ao longo dos tempos, procurando entender a forma como tem sido utilizado nos diferentes ramos do saber, especificamente no campo da didáctica de línguas.

Assim como o conceito de representação, o conceito de atitude nasceu da Psicologia Social, que o encara como o mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos, remetendo a sua abordagem à década de 20, tendo-se depois alargado a outras áreas entre as quais a da educação. Os conceitos de *atitude e representação* apresentam-se como conceitos afins, muito próximos um do outro e, por isso, muitas vezes, utilizados de forma indistinta, enquanto que outras vezes se assiste a um esforço no sentido de os distinguir, o que tentaremos fazer aqui, pois, acreditamos que, para além da afinidade existente entre eles, é possível e necessário incidir sobre a sua diferenciação como forma de melhor clarificar o nosso quadro conceptual.

A necessidade de clarificar o conceito de *atitudes* no âmbito desta investigação, prende-se com o facto de reconhecermos a sua importância, anunciada por outros pesquisadores, na tentativa de compreensão de fenómenos educativos e de problemas com que a educação se debate, nomeadamente o de conflito linguístico ou de confusão linguística, por um lado e por outro, porque a língua ganha uma importância grande na expressão das atitudes, lembrando que, os comportamentalistas definem **atitude** como o comportamento verbal através do qual os indivíduos expressam as suas preferências, (Bem, 1967) enquanto que os cognitivistas põem a tónica na relação entre as atitudes, as crenças e os valores individuais ou grupais (Abelson, 1976). Pensamos que as **atitudes** são, sim, a expressão de crenças e de valores individuais por meio, muitas vezes, da linguagem, já que, no nosso entendimento, a atitude pode também ser expressa por meio de sinais ou da linguagem paraverbal e desempenham um papel relevante na interacção verbal.

Assim, Cardoso verificou que o estudo das atitudes contribui para explicar a discordância entre pessoas e está subjacente a conflitos interpessoais e interculturais (2003 :22). Esta observação reforça a nossa determinação em usar este conceito para compreendermos o fenómeno de transferência no nosso contexto, uma vez que o contacto de línguas é um fenómeno intercultural e a transferência linguístico-comunicativa é o resultado deste interculturalismo, pois, a língua é a expressão mais autêntica de uma cultura ou o elemento que mais e melhor define uma cultura (cf. Saraiva 1996). Já que pretendemos analisar as **atitudes** e as **representações** dos professores face aos processos de transferência, portando nada mais natural que tenhamos a necessidade de conhecer e aprofundar sobre o conceito.

Um aspecto que conferiu importância ao conceito foi o facto de ser considerado um constructo mediador entre a forma de agir e a componente tendencial dos indivíduos, assumindo um papel preditivo do comportamento face a um fenómeno ou objecto claramente identificados. Na mesma linha de ideias Leyens observa que «a utilidade deste conceito provém da sua economia em prever o comportamento verbal e motor de um interlocutor, devido à estabilidade organizadora que está subentendida» (1994: 104). Numa época em que se invoca tanto a necessidade de mudança de atitudes em determinadas esferas causa alguma confusão falar da **atitude** como um conceito estável. Assim, Leyens defende que uma atitude normativa pode evoluir devido à interacção social. Os estudos de Festinger *et al* sobre fenómenos de “distância cognitiva” vieram revelar que as **atitudes** podem ser adoptadas com o fim de justificar ou racionalizar comportamentos já ocorridos no sentido de haver consonância entre os comportamentos e as atitudes em causa. (1954: 23). Não existe uma causalidade unívoca entre disposições e comportamentos manifestados, o que existe são relações de mútua dependência.

O conceito de atitude tem sido alvo de uma grande variedade de definições e de aceções, tornando-se, por isso, necessário clarificar os seus aspectos essenciais para facilitar a sua compreensão. Allport (1935) tem sido apontado como o primeiro grande estudioso das **atitudes**, apresentando-nos a revisão de vários estudos anteriores:

Quadro II

| Data | Autor | Definição |
|--------|---------------------|---|
| (1931) | Thurstone | É a soma das inclinações, sentimentos, prejuízos, obliquidades, ideias preconcebidas, medos ameaças e convicções acerca de um determinado assunto. |
| (1948) | Krech e Crutchfield | É um sistema estável de avaliações positivas ou negativas, sentimentos, emoções e tendências de acções favoráveis ou desfavoráveis no que se refere a objectos sociais. |
| (1959) | Newcombe | É uma forma de ver algo com agrado ou desagrado |
| (1976) | Rodriguez | É uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de uma grande carga afectiva a favor ou contra um objecto social definido, que prepara para uma acção coerente com as cognições e afectos relativos ao dito objecto. |
| (1981) | Anderson | É uma emoção moderadamente intensa que predispõe ou prepara um indivíduo para que reaja coerentemente, de um modo favorável ou desfavorável, quando vê confrontado com um objecto determinado. |
| (1987) | Coll | É uma tendência para se comportar de uma forma consistente e persistente perante determinadas situações, objectos, sucessos ou pessoas. |
| (1989) | Morissette | É uma predisposição interior da pessoa que se manifesta através de reacções emotivas moderadas que são adoptadas cada vez que uma pessoa está na presença de um objecto (ou de uma ideia ou de uma actividade). Estas reacções levam-na a aproximar-se ou a afastar-se deste objecto. |
| (1992) | Sarabia | Na linguagem coloquial recorre-se ao termo atitude para assinalar que uma pessoa pode ter pensamentos e sentimentos em relação a coisas ou pessoas das quais gosta ou desgosta, que a atraem ou que a repelem, que lhe inspira confiança ou desconfiança. Conhecemos ou pensamos conhecer as atitudes das pessoas porque estas tendem a reflectir-se na sua forma de falar, de agir, de se comportar, de se relacionar com os outros. |

Adaptado de Zabalza, (2000:24 e 25)

Moscovici, que temos vindo a citar no quadro da clarificação do conceito de **representação**, defende que a *atitude* é uma resposta organizada, complexa que funciona como uma conduta antecipada e prepara o indivíduo para a acção. Ela exprime a orientação pessoal e global, positiva ou negativa, em relação ao objecto da representação. (1960: 266-267). Para Moscovici, a atitude é «um esquema dinâmico da actividade psíquica, esquema coerente e selectivo, relativamente autónomo, resultante da interpretação e da transformação de modelos sociais e da experiência do indivíduo» (1960: 269). Isto quer dizer que o autor entende que o objecto da atitude é percebido como exigência de acção para o indivíduo. Aqui reside o nosso interesse por este conceito, pois, acreditamos que, perante o fenómeno de transferência, o professor desenvolve determinadas acções, determinadas práticas.

A atitude é geralmente definida como uma predisposição para reagir de maneira favorável ou não a uma determinada classe de objecto, conforme observa Kolde: “ une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d’une certaine manière à un objet ” (Kolde 1981 cité dans Lüdi & Py 1986 : 97).

Trillo et al (2000:22) definem atitude como uma disposição pessoal ou colectiva para actuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, ideias ou situações. Defende que essa disposição é sustentada pelo conjunto de conhecimentos, afectos e condutas que possuímos a respeito do objecto, da pessoa, da ideia ou da situação sobre o qual se projecta a nossa atitude. O actuar segundo este autor refere-se não só ao fazer coisas, mas também ao exprimir e ao desenvolver certos movimentos ou comportamentos vinculados ao objecto da **atitude** e podem ser conscientes ou inconscientes. Por outro lado, essa actuação tende a expressar movimentos de agrado ou de desagrado (ou de aproximação - afastamento; aceitação - rejeição, etc.) Isto que dizer que há sempre um aspecto emocional que converte a reacção em algo carregado de energia positiva ou energia negativa. Daí que as **atitudes** sejam frequentemente apresentadas como processos dicotómicos, como tensões bipolares que ora tem tendência para nos aproximar ora para nos afastar do objecto no qual se projecta a **atitude**. Diz-nos estes autores que as atitudes se projectam numa grande diversidade de objectos. No fundo, a atitude define o tipo de relação que uma pessoa tem com algo, quer seja uma coisa, uma pessoa, uma ideia, uma situação etc. O objecto da **atitude** pode ser, segundo o autor real ou figurado, concreto ou abstracto (ainda que seja necessário um certo desenvolvimento cognitivo para este último.) No caso da nossa pesquisa definirá a relação que o professor mantém com o fenómeno de transferência linguística e queremos acreditar que essa relação determinará a acção pedagógica do professor sobre este fenómeno.

Leyens usa o termo atitudes para designar diferentes reacções organizadas em torno de tema comum, manifestadas através de realidades diversas e revelando estabilidade (1979: 104). Leyens encara o conceito de atitudes como uma construção hipotética, um instrumento conceptual integrativo, elaborado a título de hipótese para explicar uma estrutura, relativamente estável num indivíduo, de elementos avaliativos, afectivos e cognitivos.

Cardoso define atitude como «uma disposição a reagir, de maneira favorável ou desfavorável, a um determinado referente, sempre que este se apresente» (2003: 22).

As atitudes, enquanto princípios organizadores de comportamentos mais ou menos estáveis, não são directamente observáveis. Estão geralmente associadas e avaliadas em relação aos comportamentos que geram e podem ser modificadas. Baker (1992, in Moore, 2001:13) sublinha o facto de que as componentes cognitivas e afectivas de uma atitude

poderem não estar em harmonia, o que implica que certas respostas podem esconder atitudes contrárias secretas e que uma mesma atitude pode gerar comportamentos diferentes consoante as situações. Procuraremos possíveis marcas desta contradição na análise que faremos dos nossos dados, isto é, cruzaremos as informações obtidas através das entrevistas com as obtidas através das aulas vídeo gravadas, (cf. análise dos dados no capítulo V).

A questão estará, então, em saber se se consideram as atitudes como predisposições para a acção ou se se consideram-nas como filtros que moldam a nossa percepção da realidade.

Apesar das divergências relativamente ao significado do conceito, as diferentes posições têm alguns pontos em comum, tal como aponta Lima:

- as atitudes referem-se a experiências subjectivas;
- as atitudes são sempre relativas a um objecto;
- as atitudes incluem sempre uma dimensão avaliativa. De todas as afirmações acima citadas, podemos concluir que as atitudes são fruto da interacção social, “de processos de comparação, identificação e diferenciação sociais que nos permitem situar a nossa posição face à de outros num determinado momento do tempo” (in Vala, 1993: 168)

Zabalza também concluiu que as definições de atitudes coincidiam em três aspectos fundamentais:

- a) a posse de uma base ou uma predisposição favorável a uma reacção resultante de uma emoção favorável ou desfavorável ao objecto, ou seja, implica uma activação emocional básica, como algo oposto à frialdade afectiva ou a incapacidade de resposta;
- b) a organização a partir de experiência, ou seja, são necessários alguns referentes, tanto cognitivos como emocionais e comportamentais, que permitam situar os objectos num contexto significativo, sendo a partir das experiências que esses esquemas atitudinais se vão reorganizando e adoptando outras orientações ou outras valias;
- c) a predisposição desencadeia-se na presença dos objectos ou situações com os quais está relacionada a atitude ou seja trata-se de uma reacção previsível. Isto permite que se tenha uma certa visão constante dos comportamentos prováveis dos indivíduos;

Zabalza inclui vários aspectos básicos na descrição de **atitudes**:

- ♦ Que não pode ser entendido como algo endógeno ou estrutural (...) nem como algo típico e próprio de alguém. (...). A atitude é mais uma condição adaptável às circunstâncias, surgem e mantêm-se na interação que o indivíduo tem com os que o rodeiam;
- ♦ Que precisamente por causa desse carácter adaptativo, e apesar de se dizer que uma das suas características é precisamente a da permanência, esta será entendida de uma forma relativa. As atitudes não são algo definido, fixo, estável e inalterável, são algo vivo dinâmico, evolutivo. As atitudes constroem-se, ensinam-se, modificam-se substituem-se por outras, etc.
- ♦ Que em qualquer dos casos trata-se de fenómenos humanos complexos nos quais intervêm pelo menos três componentes básicos: uma componente cognitiva (o que se sabe sobre a coisa); uma componente emocional (os afectos que essa coisa provoca) e uma componente comportamental (as acções que levamos a cabo relacionadas com o objecto de atitude). É sobre essa tripla plataforma que assentam as atitudes, e a sua manutenção ou a sua mudança dependerão igualmente da estabilidade ou das modificações que nelas se produzam. (2000: 26 e27)

Fishbein e Azjen (1977) caracterizam as atitudes como: a) apreendidas; b) preparativas da acção; c) favoráveis ou desfavoráveis para o objecto.

Ainda, na tentativa de caracterizar as **atitudes**, Keil (1985) diz que elas são consideradas como sendo adquiridas, mais do que inatas, e que tendem a ser duradouras, ainda que sejam modificáveis pela experiência e pela a persuasão.

As definições clássicas de atitude distinguem três componentes: uma componente cognitiva, uma afectiva e uma conativa que determina as intenções de acção e afecta os comportamentos, (cf. Baker, 1992, in Moore, 2001:13). A informação que um indivíduo possui acerca de determinado objecto ou pessoa modela as suas crenças acerca deles. Estas crenças podem ser baseadas em informação objectiva ou em estereótipos e podem

modificar-se. Morissette & Gingras (1999) também reforçam o facto de que a **atitude** se subdivide nas três componentes já referidas, daí que enfatizem os elementos dos três domínios de aprendizagem (cognitivo, psicomotor e afectivo) (1999:65). Entendemos, então, que na manifestação de uma atitude estão envolvidos a razão, a acção e os sentimentos.

Nos ramo das ciências da linguagem, mais precisamente nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem das línguas, os trabalhos de Gardner, Ervin e outros são considerados como precursores no campo da descrição de factores afectivos na aquisição e aprendizagem de línguas. Culminam no modelo socioeducativo proposto por Gardner em 1985, no qual as atitudes são uma variável, entre outras, da competência bilingue. Neste modelo, as atitudes aparecem dentro de uma dinâmica que as considera como *input* do background social e cultural e como *outcome* da experiência linguística (cf. Pinto, 2005).

Quais serão, então, as funções das atitudes? A resposta a esta questão tem seguido quatro vias: as teorias que salientam as funções motivacionais, as que evidenciam as funções cognitivas, as que destacam o papel de orientação para a acção e as que salientam as suas funções sociais.

A atitude, enquanto organização duradoira de processos motivacionais, emocionais, perceptivos e cognitivos, desempenha uma dupla função:

- 1 - Regular o comportamento a partir de estímulos;
- 2 - Definir orientações para o objecto em termos afectivos e emocionais;

Em relação à função *reguladora*, a *atitude* transforma as relações entre o estímulo e a resposta numa interdependência significativa. Neste sentido, pode-se considerar o estímulo e a resposta de um sujeito como uma troca, sendo a atitude o sistema que regula essa troca;

Quanto à função *energética*, a *atitude* imprime à orientação e à troca com o meio uma certa intencionalidade afectiva e emocional, resultante da história individual e social do sujeito. Neste contexto, a *atitude* é o aspecto mais afectivo das representações sociais enquanto reacção emocional para com o objecto e também o mais resistente. (Käes, 1968: 33).

Herek (1986) e outros investigadores sistematizaram as funções das atitudes em duas grandes categorias: funções instrumentais ou avaliativas e funções simbólicas ou expressivas. As primeiras prendem-se com uma avaliação por parte do indivíduo que opta

por determinada atitude; as segundas relacionam-se com a utilização das atitudes enquanto forma de transmitir valores ou identidade do sujeito.

Outros autores (por exemplo, Rosenberg [et al], 1980) têm vindo a salientar as suas funções cognitivas, ou seja, a forma como influenciam o processamento de informação.

As atitudes desempenham também funções sociais. Numerosos estudos da Psicologia Social (cf. Vala, 1993) mostram a influência da posição dos outros na formação de opiniões. Nesta linha as atitudes são vistas como um posicionamento face a um objecto de atitude, sobressaindo, neste caso, o seu carácter social, tanto no processo de apropriação das atitudes sociais ao nível individual, como nas funções que desempenham. Dois domínios em que são salientes as funções sociais das atitudes são a identificação com o grupo e a diferenciação intergrupala.

Para além das funções das atitudes já referidas, que nos ajudam a perceber a sua importância ao nível da cognição, ao nível social há uma outra a função de orientação para a acção, que nos pode ajudar a perceber de que forma é que as atitudes se relacionam com as acções dos indivíduos. No início do estudo deste aspecto estava implícita a relação atitudes/comportamento, daí a grande ênfase dada às escalas de atitudes pelos psicólogos sociais. No entanto, pode haver discrepâncias entre atitudes e comportamentos. Face a isto, alguns autores salientam a inutilidade prática do estudo das atitudes como previsores do comportamento humano. A Psicologia Social de orientação cognitivista não poderia aceitar esta perspectiva de corte entre pensamento e acção e desenvolveu esforços no sentido de explicar a discrepância entre atitudes e comportamentos.

3.3.2. As atitudes no contexto educativo

Evans (1970) apontou quatro premissas no trabalho escolar sobre as atitudes, os valores e os interesses:

1.As atitudes e os interesses aprendem-se

Através de processos complexos que podem basear-se na imitação, no condicionamento ou na persuasão dos indivíduos, vamos adquirindo essa predisposição para ver as coisas e agir perante elas de uma determinada maneira. A família, o grupo de

iguais, a escola, os meios de comunicação, etc., são os grandes configuradores das nossas atitudes.

2. Estas aprendizagens são essenciais para a vida das pessoas.

As funções cumpridas pelas atitudes são certamente relevantes para a nossa vida. Triandis (1974) assinala vários contributos das atitudes: a) ajudam-nos a entender melhor o mundo que nos rodeia, organizando-o e simplificando-o; b) protegem a nossa auto-estima, evitando que tenhamos de aceitar verdades desagradáveis; c) ajudam-nos a adaptar a um mundo complexo, fazendo provavelmente com que reajamos de maneira a aumentar ao máximo as recompensas; d) permitem-nos expressar valores fundamentais.

Dito de uma maneira mais simples, as atitudes constituem o substrato sobre o qual se constrói a nossa forma de estar no mundo: as coisas de que gostamos ou desgostamos e a nossa reacção perante elas; a forma de enfrentar os desafios da vida e das relações com os outros, etc.

3. As atitudes e os interesses desempenham um papel fundamental na vida social.

O nosso desenvolvimento, enquanto pessoas individuais e membros de um grupo está vinculado às atitudes que desenvolvemos. O conhecimento das atitudes das pessoas permite-nos prever, de certa forma, os seus comportamentos e, assim, podemos adaptar-nos uns aos outros e modelar o nosso comportamento com base em expectativas compartilhadas. O modo como somos aceites ou como aceitamos os outros, o modo como exprimimos a nossa personalidade e o nosso modo de ser estão estreitamente ligados ao substrato atitudinal de que dispomos.

4. As atitudes e os interesses devem ser ensinados

As sociedades tendem a manter um certo controlo sobre os comportamentos dos seus cidadãos e, nesse sentido, tendem a privilegiar um certo tipo de actuações e eliminar outras. Nesse papel conformador de atitude, a escola desempenha um papel limitado mas fundamental.

Bolívar (1992) assinala que, nos desenhos curriculares de base, aparecem três tipos diferentes de conteúdos atitudinais: atitudes para os conteúdos conceptuais; atitudes como guia da aprendizagem; atitudes e valores morais. Interessa-nos o primeiro tipo de

conteúdos visto que segundo este autor são tidas como orientações necessárias ou desejáveis para na aquisição de determinados conteúdos conceptuais ou procedimentos (por exemplo, interesse e curiosidade em conhecer e identificar os elementos mais característicos da paisagem, aceitação e respeito pelas normas básicas da língua, atitude indagadora, etc.) estando neste caso sujeito ao campo conceptual. (P:38).

Vimos até aqui o conceito de *atitude* segundo vários autores

3.3.3. A relação entre atitudes e representação

As pesquisas à volta das percepções dos locutores contemplam as línguas e o seu uso e foram problematizadas a partir dos anos 60 através da noção de *atitude*. “Elles explorent les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s’intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu’elles suscitent chez les locuteurs.” (Castelotti e Moore 2002: 7)

As autoras defendem que :

Les deux notions, celle de **représentation** et celle d'**attitude**, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l’une à la place de l’autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer, et l’attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d’objet : “ une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d’une certaine manière à un objet ” (Kolde 1981, cité dans Lüdi & Py 1986 : 97). Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l’objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s’appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer. Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu’elles génèrent.

Dai a necessidade de procedermos a diferenciação dos conceitos e de nos debruçarmos sobre a sua relação. Pois procuramos compreender bem esses dois conceitos do ponto de vista teórico, principalmente, no que diz respeito à sua funcionalidade na interpretação de fenómenos educativos, cientes de que assim estaremos melhor preparados

para analisar e interpretar a acção e o pensamento dos professores, sobre o nosso objecto de estudo.

As dificuldades encontradas para se aceder às imagens/representações relacionam-se, sem dúvida, com a permeabilidade das fronteiras entre estes e dois conceitos vizinhos como os de *estereótipos* e *atitudes*.

As investigações acerca das atitudes linguísticas, que como já vimos se desenvolveram a partir dos anos 60, localizaram-se em duas perspectivas principais: a da sociolinguística variacionista (trabalhos de Labov) e a da psicologia social. Os estudos acerca das atitudes desenvolvem-se em várias direcções e exploram as representações das línguas para explicar os comportamentos linguísticos, interessando-se pelos valores subjectivos das línguas e suas variedades.

Como podemos concluir, as semelhanças entre *atitudes* e *representações* são muitas. No entanto, consideramos que o que as coloca em níveis diferenciados é o facto de as primeiras constituírem uma dimensão avaliativa das segundas. As atitudes são, para nós, predisposições para a acção, enquanto que as representações podem determinar as atitudes dos sujeitos face aos objectos.

3.3.3.1. Atitudes e representações linguísticas

A década de 60 do século XX, no âmbito das pesquisas linguísticas ficou marcada pelos estudos sobre atitudes e representações linguísticas. Destacam-se neste particular os estudos de psicologia social da linguagem, de psicolinguística, de linguística e de sociolinguística. Em 1972 Gardner e Lambert procederam a investigação das atitudes linguísticas. Os principais objectos de estudo de que se tem conhecimento neste âmbito são os de aquisição da linguagem, comunicação interpessoal, a relação linguagem e classe social, linguagem e etnia, linguagem e atitudes, o bilinguismo, a alternância de códigos. Estes temas eram tratados no âmbito de disciplinas como a psicolinguística e a sociolinguística, porém como refere Lafontaine « Ce n'est donc pas par son objet d'études que la psychologie sociale du langage se distingue des autres disciplines traitant du langage; c'est dans le point de vue qu'elle adopte sur ces questions que réside sa spécificité » (1986: 23).

Enquanto objecto de investigação o domínio das atitudes e representações linguísticas tem sido marginalizado por ser considerado como não científico, ou seja por pertencer ao domínio da subjectividade, como observa Calvet (1999b). Também Boudieu já teria chamado a atenção para este aspecto:

Rien n'est moins innocent que la question, qui divise le monde savant, de savoir s'il faut faire entrer dans le système des critères pertinents non seulement les propriétés dites 'objectives' (comme l'ascendance, le territoire, la langue, la religion, l'activité économique, etc.) mais aussi les propriétés dites 'subjectives' (comme le sentiment d'appartenance, etc.), c'est-à-dire les *représentations* que les agents sociaux font des divisions de la réalité et qui contribuent à la réalité des divisions" (1982: 144/145).

No estudo das **atitudes e representações linguísticas** destacam-se os trabalhos de Boyer que admite que as representações linguísticas são objecto de estudo da sociolinguística, uma vez que esta disciplina é «inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue (s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales" (1991: 42). Isto é, as representações são objecto de estudo da sociolinguística porque esta disciplina, no cumprimento da sua finalidade, focaliza a sua atenção nas representações sociais que se tem das línguas, ou seja, nas representações linguísticas, nos usos sociais das línguas e nas representações dos usos sociais das línguas. Ao seja, a língua enquanto fenómeno social, é analisada a partir das representações que dela se tem.

Assim sendo o autor fala de representação sociolinguística, defendendo que as representações da língua são uma categoria das representações sociais.

As representações linguísticas desempenham basicamente as mesmas funções que as das representações sociais: construção da identidade, reconstrução da realidade, cognitiva e de orientação/justificação de condutas e comportamentos comunicacionais.

Boyer observa que a sociolinguística toma em consideração a dinâmica interaccional, mais especificamente a sua construção em situações de conflito, concorrendo para uma abordagem diferenciada, "On ne saurait mieux reconnaître que les représentations sont portées par des enjeux et grosses conflits" (Boyer, 1991b: 41).

Nota-se então que as representações linguísticas assim como outro tipo de representação surge em contextos que incentivam a sua manifestação, como são os de trocas quotidianas e espontâneas;

Les ‘ratages’ de toutes sortes, les hésitations, les reprises, les modalisations, les évaluations, les réflexions/commentaires métalinguistiques sont là pour nous rappeler l’autre face de l’activité de parole, celle qui n’est pas forcément quantifiable mais qui n’en est pas moins fortement structurante” (Boyer, 1991b: 49).

Estamos perante uma dimensão conflitual que confere as representações sociais e sociolinguísticas um cunho dinâmico, pelo que afirma Bourdieu : “inclure dans le réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations, au sens d’images mentales, mais aussi de manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales” (1982: 136).

Boyer e outros sociolinguistas vão beber nos estudos de Bourdieu sobre as representações para trabalhar as representações sociolinguísticas que estão relacionadas com os comportamentos dos sujeitos em contextos interculturais, analisando situações de diglossia e de conflito.

Na esteira de Bourdieu, Boyer (1991b) defende que, subjacente às representações sociolinguísticas, está um processo de dominação, influenciado pelas próprias representações, no sentido de desvalorização da língua dominada em situação de diglossia. Porém as representações têm, muitas vezes, a função essencial de esconder o conflito diglósico (domínio de uma língua sobre outra), funcionando, assim como *ideologias* em situação de conflito intercultural que nascem em contextos de diglossia.

Lafont fala da noção de “*fonctionnement diglossique* comme idéologie de l’effacement”, referindo-se ao sistema de valores linguísticos e extralinguísticos, onde tudo o que se relaciona com a língua dominada é desvalorizado através das representações. (1979: 505, in Boyer, 1991b: 47).

A Sociolinguística considera que as representações estão intimamente ligadas às práticas linguística: “L’interaction entre les pratiques et la représentation de ces pratiques constitue un ensemble indissociable. Cet ensemble peut être avantageusement considéré comme un texte qui s’actualise dans les occasions langagières...”.(Lafont 1980: 72, in Boyer, 1991b: 47/48).

Na mesma linha de ideias, Calvet considera que *práticas e representações* são inseparáveis, distinguindo-as da seguinte forma :

“Du côté des pratiques on trouve bien sûr ce que les locuteurs produisent, la façon dont ils parlent, mais aussi la façon dont ils ‘accommodent’ pour pouvoir communiquer, la façon dont ils adaptent leurs pratiques aux situations de communication, par exemple aux pratiques et aux attentes de l’interlocuteur. Du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence: en bref tout ce qui relève de l’*épilinguistique*” (1999b: 158).

As línguas, o seu uso e o seu prestígio são constantemente avaliados e determinados pelas representações e aparecem sob forma de estereótipos. As representações também determinam as atitudes face às línguas e face aos locutores, portanto determinam as condutas linguísticas. As representações são assim constituídas por imagens, posições, ideologias, crenças que os sujeitos têm a cerca da língua e das práticas linguística (Calvet 1998). Para este autor as representações dizem respeito a três factores: as características das línguas, o seu estatuto e a sua função identitária. Para aceder às representações o investigador dispõe de duas modalidades as observações e as avaliações. As avaliações dizem respeito às práticas dos locutores, aos seus julgamentos relativamente a essas práticas e às situações; as avaliações permitem verificar as observações.

O conceito de imaginário linguístico é apresentado por Boyer (1991b) como um conceito interessante na compreensão da abordagem sociolinguística das representações. Segundo o autor este conceito abarca os valores, as ideologias, os mitos, os estereótipos, as atitudes, as metáforas, os provérbios, os sentimentos, as avaliações, os comportamentos, as opiniões e as produções metalinguísticas.

Existem numa comunidade regras e normas que determinam a representação sociolinguística, como explica Calvet:

“la *teneur en normativité* n’est pas sans rapport avec le degré de figement dont il a été question plus haut: le stéréotypage est fondamentalement normatif (tout comme du reste l’*emblématisation* ou la *mythification*) et c’est bien l’un de ses fonctionnements naturels, si l’on peut dire, que d’affecter (plus ou moins ouvertement) une *évaluation* (plus ou moins positive, plus ou moins négative) admise par l’ensemble de la Communauté ou tel

groupe au sein de la Communauté, et donc indiscutable, à un type d'individu, un type de objet, un type de fait, un type de trait... ” (1998: 9).

O autor considera que as representações sociolinguísticas, que se encontram no nosso imaginário etnosociocultural colectivo, se relacionam com as representações patrimoniais. Por isso, as representações partilhadas (intra e interlinguísticas) ocupam um lugar central na descrição deste imaginário.

Nota-se que as representações sociolinguísticas são apresentadas como componentes integrantes do *imago mundi* colectivo e como um dos grandes domínios da Sociolinguística. Segundo o autor, as representações são partilhadas, constituindo, assim, a base do núcleo do imaginário linguístico e etnosociocultural que influencia as práticas linguísticas.

Por sua vez, Branca-Rosoff (1996:79) não distingue representações sociolinguísticas de imaginários linguísticos:

“Les notions de représentation et d’imaginaires langagiers désignent l’ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu’ils pratiquent, qu’il s’agisse de valeur, d’esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique. Elles permettent de sortir de l’opposition radicale entre le ‘réel’, les faits objectifs dégagés par la description linguistique, et ‘l’idéologique’, les considérations normatives comme représentations fausses, représentations-écrans.”

A autora enfatiza a eficácia social das representações, a comunicação no interior de uma comunidade é assegurada por esquematizações sociais do real que constituem formas colectivas de conhecimento. Por isso faz todo o sentido que a sociolinguística se interesse por atitudes e opiniões estereotipadas que conduzem a determinadas práticas.

Nesta linha, Boyer & Lamuela (1996) defendem que as representações sociolinguísticas desempenham um peso muito importante nas políticas linguísticas e na análise de situações comunicativas conflituosas, pois estas são alimentadas por valores sociolinguísticos, atitudes, ideologias mais ou menos consensuais.

As representações aparecem também de uma forma bastante expressiva no estudo de situações de diglossia e de conflito intercultural, contextos onde normalmente se estuda a dicotomia segurança/insegurança linguística, pois, estas podem revelar a segurança/insegurança em diferentes domínios, tendo um efeito de retroacção sobre as utilizações. É, então, no seio do estudo das representações linguísticas que surge o conceito

de *insegurança linguística*, introduzido por Labov em 1964, num dos seus primeiros textos que retoma em *Sociolinguistic Patterns* (1981). Labov usou este conceito na análise da relação entre a estratificação social e a mudança linguística. Trata-se, pois, de uma abordagem, essencialmente, intralinguística. Já Calvet (1998) considera que a insegurança linguística pode resultar não apenas da comparação entre os diferentes tipos de *norma* (*objectiva*, *subjectiva* e *prescritiva*, ver Rey, 1972, citado em Calvet, 1998: 13) e variações de uma mesma língua – variações intralinguísticas – mas também de relações interlinguísticas, sendo, por isso, produto do plurilinguismo. Ou seja está também relacionada com o estatuto e as funções das línguas em contacto.

Vimos, neste ponto, que as atitudes e as representações são trabalhadas no âmbito das ciências da linguagem sobre a designação de *atitudes e representações linguísticas*. Destacamos o uso deste conceito em sociolinguística, que tomo como objecto de estudo as representações sociais sobre as línguas e sobre o uso social das línguas. Estes aspectos são importantes para o nosso trabalho, na medida em que beberemos deles para analisarmos as representações linguísticas dos professores, sujeitos da nossa pesquisa.

Em jeito de síntese, podemos dizer que, no estudo das atitudes e representações sociais as Ciências da Linguagem dão ênfase a uma perspectiva interaccionista, ou seja, ao tratamento das representações na dinâmica da (re)construção interaccional; correlacionam comportamentos e representações, uma vez que estas determinam as atitudes face ao outro e a relação entre as representações e os usos sociais das línguas, o que iremos também ver no âmbito da didáctica de línguas.

3.3.3.2. Atitudes e representações em didáctica de línguas

Os conceitos de atitude e representação são considerados como fundamentais para a compreensão de fenómenos a analisar no quadro da didáctica de línguas, pois, segundo Michel Develay: “Le concept de représentation a été capté par la didactique. Le propos de celle-ci est de montrer qu’il favorise une approche nouvelle de l’apprentissage susceptible d’expliquer la manière dont nous construisons le réel (...) comprendre les représentations de l’élève, c’est comprendre son rapport au monde” (1992: 78).

Porém o conceito continua a não merecer consenso dos investigadores. Por isso muito trabalho tem sido desenvolvido à volta do conceito, dando origem a muitas publicações. Por exemplo: o n.º 2 da colecção *NeQ (Notions en questions - Rencontres en didactique des langues)*, publicado na sequência de um encontro que teve lugar na École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud em 1997, co-organizado por Geneviève Zarate e Michel Candelier, cujo propósito foi: “Mettre en questions un relatif consensus établi autour d’un concept circulant en didactique des langues, retrouver les fondements génétiques, les origines de ce concept et dessiner la cartographie de sa circulation dans cet espace disciplinaire” (Zarate, 1997: 5). A mesma preocupação está por detrás de um colóquio realizado em Neuchâtel, em 1996, organizado pelo *Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique* e pelo *Centre de Linguistique Appliquée* da Universidade de Neuchâtel, que culminou na publicação da obra *Les langues et leurs images* (Matthey, 1997a), cujo principal objectivo foi abordar o tema das imagens de diferentes pontos de vista, cruzando campos disciplinares diferenciados (Pinto 2005). Esta falta de consenso está espelhada na existência de uma grande sinonímia à volta do conceito que se consubstancia em termos como *representações linguísticas*, *imagens das línguas* ou *imaginário linguístico*. Os estudos no campo da didáctica, muitas vezes, nos apresentam estes termos utilizados de forma indiscriminada em DL. Moore (2001) reconhece que a noção de representação é hoje largamente usado na didáctica. Como refere Zarate, “La notion de représentation amène donc à interroger la relation entre ce qui est donné et ce qui est perçu, entre le vrai et le faux-semblant. Il n’est pas étonnant que cette notion se vulgarise à travers les métaphores du reflet, de l’image, du miroir...” (1997: 7)

O *Dictionnaire de didactique du français* (2003) emite uma única definição para os termos representação e imagem, pois quando consultamos o significado do conceito *imagem* somos remetidos para o de *representação* cuja definição apresentada é a seguinte:

Il s’agit d’une notion transversale que l’on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l’homme et de la société et qui a acquis, aussi bien en sociolinguistique qu’en didactique des langues-cultures, une position théorique de premier plan” (2003: 214).

O dicionário destaca a importância do conceito, defendendo que “(...)représentations de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage qu’ont

les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc, et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement mêmes” (Cuq. 2003.: 215).

A didáctica enquanto disciplina transversal e relativamente nova empresta vários conceitos às outras disciplinas na definição do seu quadro conceptual de referência. Assim Tavares defende que

A Didáctica interroga as outras disciplinas, não aplica os saberes das outras disciplinas, não “transpõe” conteúdos de outras disciplinas. Estas contribuem evidentemente para a Didáctica, mas a Didáctica constrói-se numa relação de colaboração e não de aplicação”(2000, in por Pinto 2005:35).

De qualquer forma, ao longo do seu percurso, a Didáctica das Línguas foi estabelecendo um conjunto de conceitos sobre os quais foi elaborando as suas teorizações. Silva (2002) considera o conceito de representações como um “archeoconcept” da DL e conclui que:

...la didactique des langues-cultures dispose pour l’heure de trois catégories de termes simples pour la mise en mots de ses construits conceptuels, à savoir une catégorie de termes – encore que réduite – dont la charge notionnelle est tributaire de la spécificité du domaine, une catégorie de termes qui – quoique en usage dans le domaine – relève de spécificités extra disciplinaires et une catégorie de termes qui, de par son manque de précision notionnelle, flotte entre les deux catégories terminologiques précédentes” (2002: 225).

O conceito de representação tem sido alvo de muitos estudos, pois vários investigadores pretendem compreender a importância do conceito para o ensino/aprendizagem. Por exemplo, Zarate mostra de que forma a noção de *representação* relaciona as ciências sociais e a DL. Para a autora, as representações sociais “ne sont pas une collection de subjectivités distinctes, mais au contraire le produit d’un travail social collectif, à travers lequel les agents sociaux construisent leurs modes de connaissance de la réalité e “constituent un mode à part entière de connaissance de la réalité” (1993: 29).

Castellotti, Coste & Moore (2001) também enfatizam este carácter de construção social das representações, definindo-as como processos dinâmicos, evolutivos, criados por

indivíduos e grupos, de acordo com aspectos como as experiências vividas, contactos interculturais experienciados, forma como se dá ou se deu a aprendizagem.

Os autores consideram ainda que as representações “sont des objets de discours qui se construisent dans l'interaction, grâce au langage et à la médiation d'autres, observables au moyen de traces discursives” (2001: 103). É, então, no interior da interacção que se desenvolvem, negoceiam e se testam os saberes linguísticos e extra-linguísticos e que emergem os traços discursivos das representações. Estudar as representações que os actores sociais têm da pluralidade das línguas, das relações entre elas, da sua aprendizagem e utilização apresenta a particularidade de que é através da língua que tais representações se tornam objectos de discurso e se exprimem, se dissimulam, se constroem ou se transformam. Para além de se construírem na interacção, acredita-se que são utensílios semióticos que aí se podem transformar e por aí são transmitidos (cf. De Pietro & Müller, 1997; Berthoud, 2001; Cavalli *et al*, 2001; Vasseur, 2001). Fazem parte da língua como uma forma de organizar e categorizar o mundo e são actualizadas através do discurso; estão inseridas nas construções sintagmáticas e entram em códigos sintagmáticos novos, influenciados pelo contexto, pela configuração situacional e conversacional.

Daniel Coste (2001) fala-nos em *auto e hétero-representações*, defendendo que toda a língua dá lugar a uma auto-representação por parte dos seus locutores que têm opiniões acerca dela, constroem imagens, categorizam-na, qualificam-na. Mas dá, também, lugar a hetero-representações. Estas são representações sociais incorporadas pelos actores sociais, sujeitas a variações individuais. Qualquer auto ou hetero-representação de uma língua está, de qualquer forma, associada às representações acerca dos seus locutores, país ou região onde se fala, dos modos de vida, das realizações científicas e técnicas, da actividade económica, dos sistemas políticos, das religiões e ideologias.

Numa sociedade existem representações partilhadas dos outros e das suas línguas que podem ter efeitos significativos nas atitudes para com essas línguas e no interesse/motivação dos aprendentes, (cf. Castellotti & Moore, 2002). Também Coste (2001) fala do papel das imagens na motivação para a aprendizagem, afirmando que a aprendizagem das LE e a motivação dos aprendentes são, de uma forma ou de outra, influenciadas pelas representações que se tem das aprendizagens, do país, do povo, do estatuto das línguas) que têm uma funcionalidade pragmática e influenciam a percepção, a acção e a relação intercultural.

Também Dabène (1997) recorda que os discursos políticos, económicos e sociais são determinantes na formação de representações linguísticas, pois, através deles se divulga o estatuto e as funções das línguas e são estes que no fundo influem nas escolhas dos aprendentes e nas representações destes sobre as línguas. Segundo a autora, a escolha de aprendizagem de determinada língua faz-se de acordo com alguns critérios, a saber: *económico*, pois uma das primeiras razões de valorização de uma língua está ligado ao acesso que ela oferece ao mundo de trabalho; *social*, pois, uma língua é apreciada em função do nível social dos seus locutores e, por consequência, das possibilidades de promoção, de ascensão social que ela parece abrir àqueles que a aprendem; *cultural*, pois, cada língua tem um certo índice de prestígio que é fruto da riqueza cultural, exprime-se através da literatura e de outras formas artísticas; epistémico, pois, uma língua é também objecto de aprendizagem e comporta um certo valor educativo. Este valor é apreciado em função das exigências cognitivas relacionadas com a sua aprendizagem. Por fim, o *critério afectivo* já que relacionados com certas línguas estão pré-julgamentos favoráveis ou desfavoráveis relacionados com a sua história, a sua emergência na cena internacional e as relações harmoniosas ou conflituosas entre os países onde se falam. Todos estes critérios influenciarão as imagens que os indivíduos (re)constroem acerca das línguas. Ainda assim, o estatuto informal das línguas, presente nos critérios apontados, não corresponde forçosamente às realidades objectivas: é o caso, por exemplo, da concepção que se tem da dificuldade ou facilidade de uma língua; tal como é frisado por Dabène (1997), sabemos bem que as línguas consideradas fáceis são-no apenas aparentemente, mas que não é inútil apoiarmo-nos nesta ideia.

Para além de influenciar a escolha das LE a aprender, estas representações têm um efeito directo nas tentativas e atitudes dos aprendentes e, por consequência, nas suas estratégias de aprendizagem. Em função da imagem epistémica da língua-objecto, o aprendente levará a cabo mais ou menos esforços e interesse na sua aquisição.

Tendo em conta estas funcionalidades, a DL preocupa-se em compreender a forma como se (re)constroem as representações e os factores concorrem para a sua variação. Se tivermos em conta o que é referido por Coste (2001), as representações variam quanto aos *contextos* onde se inserem os sujeitos, quanto aos *tipos de contacto* e às *fontes das representações*. Isto significa que as representações das línguas, das culturas e das pessoas têm também a ver com os modos de contacto entre os grupos sociais, regionais e nacionais

em questão. Para além disso, o autor refere ainda que as representações também variam quanto à *homogeneidade/heterogeneidade* e *variação/constância*. Uma língua pode, num determinado momento e lugar, ter representações que podem ser sensivelmente diferentes daquelas que terá num outro lugar e num outro momento. Para além disso, cada língua é indirectamente portadora de múltiplas representações o que faz com que seja raro que os estereótipos relacionados com ela sejam convergentes e conduzam a uma leitura uniforme. A multiplicidade de representações de uma língua é, portanto, variável.

Sintetizando, podemos observar que quer o ensino quer a aprendizagem de línguas estão profundamente influenciadas pelas representações que alunos e professores têm acerca das mesmas, do seu estatuto, das suas funções na sociedade, da sua história e das suas potencialidades comunicativas. Relativamente aos alunos não é muito difícil constatar que o professor enquanto modelo influencia profundamente as representações que vão formando sobre as línguas com que vão contactando. Acreditamos também que as representações dos professores dos alunos sobre as línguas e os fenómenos linguísticos determinam as atitudes que estes terão face as mesmas e condicionam o próprio processo de ensino/aprendizagem, pois mexem com a motivação, o interesse e a predisposição para as aprender e as utilizar (cf. Dabène, 1994). A língua constitui um conjunto de competências socialmente visíveis, o que permite a todos os indivíduos terem uma ideia acerca do que representa a sua aprendizagem.

Os conceitos de *atitude e representações* focalizadas no âmbito da DL, no contexto educativo de línguas em contacto, a relação dos sujeitos (professor/aluno) com estas línguas e as respectivas culturas e também com questões que se prendem com a formação da sua identidade linguística. A compreensão deste conceitos contribui para melhor compreender o quotidiano da escola, uma vez que põe em evidência a complexidade das relações sociais e está presente na concepção dos dispositivos de ensino e de aprendizagem. Daí a importância que adquire a sua diagnose e compreensão. É neste sentido que Zarate (1993) chama a atenção para o facto de que temos que ter em conta que as representações que os alunos já têm no início da aprendizagem de determinada língua constituem um ponto de partida, pelo que o professor deverá procurar conhece-las. Depois desta diagnose, é necessária uma reflexão que nos permita compreender a forma como elas foram construídas e interiorizadas. Esta etapa implica um retorno às experiências

individuais e uma reflexão colectiva acerca dos mecanismos de imposição das representações dominantes (cf. Pinto 2005).

De facto, os trabalhos em representações sociais, representações linguísticas/sociolinguísticas e representações das línguas e sua aprendizagem estabelecem, na maioria das vezes, relações de permeabilidade uns com os outros (cf. Matthey, 1997b). Este facto deve-se, em parte, às diferentes origens disciplinares dos investigadores. Consideramos que a intersecção de diferentes campos disciplinares no estudo das representações é positiva, na medida em que nos permitirá compreendê-las melhor. Por exemplo, as abordagens linguísticas e conversacionais, enfatizadas pela Sociolinguística, “pourraient contribuer à mieux cerner la nature même des phénomènes langagiers à l’oeuvre dans ces modalités particulières de connaissances que sont les représentations sociales, puisque c’est bien au sein d’échanges conversationnels que se mobilisent, se construisent, se déconstruisent les représentations” (1997b: 320). Daí que podermos concluir que a compreensão dos conceitos de *representação* e de *atitude* seja indispensável para que pretende estudar a comunicação bilingue, em qualquer circunstância.

No capítulo que se segue apresentaremos o nosso quadro metodológico e justificaremos as nossas opções de pesquisa.

Capítulo 4 – Metodologia do estudo

4.1 – Introdução

Debruçar-nos-emos, neste capítulo sobre a apresentação e clarificação das opções metodológicas que fizemos no âmbito do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, procurando demonstrar a nossa actuação na tentativa de alcançar os objectivos do projecto de investigação. Assim deter-nos-emos nas metodologias de investigação, na forma como recolhemos os dados, bem como nas formas de tratamento e apresentação dos mesmos.

A nossa pesquisa foi desenvolvida no contexto educativo cabo-verdiano que entendemos ser um terreno fértil de contacto de línguas e, portanto, com uma forte manifestação do fenómeno de transferência linguística comunicativa. Centramos a nossa observação nas representações e atitudes dos professores face a este fenómeno porque entendemos o professor como um agente fundamental em educação (cf. Alarcão, 1998: 46), na medida em que as suas representações relativamente à realidade escolar, seja dos conteúdos programáticos, dos aprendentes, dos contextos, das práticas didácticas, de si próprio, dos fenómenos linguísticos, influenciam as suas atitudes e opções didácticas. Por isso, ao tentarmos compreender o fenómeno da transferência linguístico-comunicativa centrámos a nossa investigação nos docentes, na análise das suas representações, do seu conhecimento e das suas opções pedagógicas no tratamento do fenómeno de transferência.

Assim, propomo-nos a apresentar ao longo deste capítulo: As opções metodológicas da nossa investigação; o plano de investigação, especificando as questões e objectivos de pesquisa, as estratégias de investigação, a caracterização do caso e dos participantes, as técnicas de observação e recolha de dados e os procedimentos de tratamento dos dados; a organização e interpretação dos dados.

4.2 – Opções metodológicas

4.2.1. Questões paradigmáticas

Correntes como o humanismo e o renascimento foram determinantes na definição do paradigma positivista que se definiu e se desenvolveu entre os séculos XVI e XIX, contando com as contribuições de Galileu, Descartes e Newton, as contribuições do

racionalismo de setecentos, do cientismo de oitocentista ou do positivismo comtiano. No século XIX o paradigma se encontra no auge do seu desenvolvimento e era até então a única existente durante esses dois séculos, impondo às ciências e à investigação em geral uma perspectiva de auto-suficiência acerca do mundo e das suas realidades, quer no domínio da natureza quer no domínio da vida em sociedade. A verdade científica é neste contexto uma verdade absoluta e a inequívoca, (Santos 1989).

A utilização do termo paradigma foi difundida por T.S. Kuhn (1983). Foi inicialmente em função do desenvolvimento da ciência e da noção de revoluções científicas que ele o difundiu. O autor reconhece que este termo pode ser utilizado em dois sentidos complementares: por um lado, designa todo o conjunto de crenças de valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um dado grupo, por outro lado, designa um elemento isolado deste conjunto: as soluções concretas de enigmas que, utilizadas como modelos ou exemplos, podem substituir as regras explícitas enquanto base de soluções para os demais que subsistem na ciência normal. O problema de valor científico também remete para a noção de paradigma na sua dimensão normativa. Isto é até que ponto e em que condições se poderá tomar como verdadeira tal teoria ou tal conclusão apresentado num relatório de investigação? A resposta a esta questão é do domínio da formulação dos critérios da cientificidade. Estes critérios são objectividade, fidelidade e validade e destas trataremos mais adiante.

Entretanto esta verdade via o seu absolutismo abalado, a partir dos últimos decénios do Século XIX, por causa das grandes transformações ocorridas. Este processo, que continua em movimento, tem passado, no que respeita a investigação, pelas visões paradigmáticas do pós positivismo, da teoria crítica e do construtivismo (Guba & Lincoln, 1994). O construtivismo é ainda hoje dominante (Santos, 1999: 68), pese a crescente afirmação do chamado paradigma emergente, tida por muitos como um paradigma utópico.

O regresso da utopia reflecte a crise generalizada que rodeia o paradigma construtivista, incapaz de dar resposta aos grandes problemas da globalização sentidos a nível da política dos governos, da sociedade, do sistema económico capitalistas, com a repetição cíclica das crises de superprodução, da relação do homem com a natureza, da extrema especialização e compartimentação cientistas (Santos, 1999: 46), das profundas desigualdades a nível global, entre Norte e o Sul, e a nível local, no interior das próprias sociedades desenvolvidas onde se multiplicam os excluídos.

Esta visão paradigmática está também presente na educação e, consequentemente, na prática educativa. Ela deve-se ao aparecimento e desenvolvimento das ciências da educação que, privilegiando a inter / transdisciplinaridade, procuram dar resposta aos problemas cada vez mais complexos com que as sociedades modernas se defrontam no campo de ensino e das aprendizagens.

Percebida a educação como um todo colocamos a tónica na comunicação de sala de aula, isto é na interacção verbal no contexto de sala de aula, bem como na interacção mediada pela produção escrita do aluno. Focalizamos a língua enquanto veículo de transmissão de conteúdos e enquanto conteúdo e, assim, tentaremos conhecer as atitudes e representações dos professores sobre a situação linguística de Cabo Verde, incidindo sobre o contexto educativo.

Na verdade, só poderemos construir propostas e hipóteses pedagógico-didáticas, se tentarmos compreender o processo de ensino/aprendizagem em todas as suas valências. Por isso, face à complexidade desse processo, posicionamo-nos numa perspectiva holística e sócio-construtivista, pois pensamos que o processo de ensino/aprendizagem é o resultado da interacção de múltiplas realidades, veiculadas através da língua e sobre a língua quando se trabalha pedagogicamente as línguas.

4.2.2. A opção pela metodologia qualitativa

Como metodologia utilizaremos a metodologia qualitativa de investigação e tentaremos guiar a nossa investigação seguindo os quatro pólos metodológicos propostos por P. de Bruyne, J. Herman e M. de Schoutheete (1975): pólo epistemológico, pólo morfológico, pólo técnico e pólo teórico.

A expressão, *metodologias qualitativas* abarca um conjunto de abordagens que recebem diferentes denominações. Situamo-nos do ponto de vista epistemológico no paradigma do *continuum*, defendendo que existe um *continuum* entre o qualitativo e o quantitativo, pois, acreditamos, assim como Erickson citado por Albarello *et al* (1997), que dentro da abordagem qualitativa poderão ocorrer determinadas quantificações. Em vez de abordagem qualitativa, Erickson utiliza a expressão investigação interpretativa para realçar

que a família das abordagens assim designadas partilham um interesse fulcral pelo significado conferido pelos actores às acções nas quais se empenham.

Erickson (1986:119) engloba na expressão *investigação interpretativa*, um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou muito simplesmente, abordagem qualitativa. Conscientes de que uma técnica de pesquisa não pode constituir um método de investigação, optamos por um abordagem de investigação em educação - a abordagem interpretativa -, defendendo a possibilidade de combinação entre esta e as abordagens positivistas/behaviorista numa mesma investigação, portanto somos defensores da tese de *continuum* metodológico entre qualitativo e quantitativo, tomando em linha de conta os contextos do objecto e a dimensão interpretativa. Na mesma linha de ideias, Miles e Humberman (1984:21) afirmam que as duas abordagens de investigação representam um *continuum* epistemológico e não uma dicotomia.

No paradigma interpretativo o objecto de análise é formulado em termos de acção e abrange o comportamento físico e o significado que lhe atribuem o actor e aqueles que com ele interagem, (cf. Erickson, 1986:127). A investigação interpretativa baseia-se num postulado dualista, dando valor aos comportamentos observáveis conquanto relacionados com significados criados e modificáveis pelo espírito. Na investigação em educação, os postulados do paradigma interpretativo traduzem-se por problemáticas fundamentalmente diferentes daquelas que são formuladas no âmbito do paradigma positivista, (Erickson 1986:127). Daí que faça todo o sentido questionar, por exemplo, quais os significados que os professores poderão criar a volta da situação de contacto de línguas no nosso contexto e à volta de fenómenos que advêm desse contacto, como é o caso do fenómeno de transferência e até que ponto estes significados influenciam a forma eles organizam o processo de ensino/aprendizagem do PL2, no nosso contexto. A investigação incidirá, então, sobre o modo como se desenvolvem e se mantêm estes sistemas de significados. A criação de significados remete para uma dimensão social fundamental que corresponde, em investigação, a uma tomada em conta da relação entre as perspectivas dos actores e as condições de acção na qual se encontram implicadas (cf. Erickson 1986:127). Erickson convida também os investigadores a estudar os significados produzidos pelos actores colocando-os em relação com dois níveis do contexto social de produção: o nível imediato e o nível afastado. Optaremos pelo nível afastado, pois consideramos que os significados

possuem uma história, isto é, podem estar ligados, na origem, a uma cultura mais vasta do que aquela do meio imediato; esta cultura é definida, em termos cognitivos, como uma aprendizagem de normas que guiam as percepções, as convicções, as acções e a avaliação das acções dos outros. Os significados que os sujeitos criam podem igualmente, ser influenciados pela sua percepção das vantagens ou dos obstáculos ligados a um contexto social mais vasto do que o das suas relações imediatas com outros actores do mesmo grupo. Erickson (1986:120) identifica três principais campos de interesse, pertinentes em relação à investigação interpretativa no campo da educação:

1. A natureza da sala de aula como meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem;

2. A natureza do ensino como um, mas somente um, aspecto do meio de aprendizagem;

3. A natureza (e o conteúdo) das perspectivas e significados do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo. Pensamos ser neste campo de interesse onde se situa a nossa pesquisa, pois, segundo Erickson *op cit*, este centro de interesse pode preencher a necessidade de compreender situações particulares por meio de uma documentação baseada em pormenores concretos da prática e a necessidade de ter em consideração os significados que os acontecimentos adquirem para as pessoas de um dado meio. Especificando, no nosso caso, é de se ter em consideração o significado que os professores atribuem ao fenómeno de transferência linguístico-comunicativa e o como esse significado condiciona ou justifica a prática pedagógica do professor.

A investigação interpretativa expõe a organização particular do ensino e da aprendizagem numa sala de aula e, simultaneamente, a realidade das pressões externas que se exercem sobre essa organização. Os dois níveis da organização devem estar teórica e empiricamente imbricados (Erickson 198: 138)

O grupo Classe é um universo social fundamentalmente diferente do universo estável, imutável e unidimensional postulado pelo positivismo sobre o ensino (...) o grupo classe deverá ser representado como um jogo de xadrez a várias dimensões, um jogo que, de um momento para outro, se enche de paradoxo e de contradições. É preciso encarar a classe e o ensino como um jogo de vida real, (Erickson 1986: 133).

A necessidade de se estudar o fenómeno de transferência a partir das atitudes e representações dos professores prende-se com a convicção que temos de que, assim como

afirma Léon Bernier (1987:14), a melhor forma de basear o conhecimento das realidades sociais seria a de partir dos saberes do senso comum que todos os indivíduos possuem relativamente à sua própria realidade, à sua própria história e ao seu próprio local de inserção no campo social. Assim, fomos à escola ouvir e ver a prática dos professores, pois, a investigação qualitativa apela para a proximidade entre o investigador e os participantes, centrada na construção de sentido. Esta proximidade manifesta-se tanto no plano físico (o terreno) como no sentido simbólico (a linguagem), (Jerome Kirk e Marc Miller, 1986). Nesta sequência, Gauthier observa que a tradição da investigação qualitativa, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem sem implicar um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio (1987: 32).

Em educação, a investigação qualitativa pretende descobrir e interpretar fenómenos educativos, como parte de fenómenos sociais, estudando os significados e as interações das acções humanas a partir da perspectiva dos interessados. Assim usaremos as palavras, as acções e os documentos orais e escritos para estudar o fenómeno em estudo, tal como é concebido pelos sujeitos Carrasco e Hernandez, (2007:94), citando Maycut e Marehouse (1994). A investigação qualitativa pretende penetrar no interior das pessoas e tentar entender o seu íntimo, realizando uma espécie de imersão na situação e no fenómeno em estudo. Trata-se de entender o outro, colocando-se no seu lugar em vez de registar e analisar do ponto de vista externo, pois, esta metodologia consiste em penetrar no mundo pessoal dos sujeitos para tentar descobrir como interpretam as situações, o que estas significam para eles, que intenções têm, quais são as suas crenças, motivações, expectativas. Na metodologia qualitativa importa a descrição e a compreensão do que é único e particular e que pode ser estudado de uma forma holística, tomando o objecto como uma unidade, (Carrasco e Hernandez, 2007: 94). Assim, a investigação qualitativa é caracterizada por ser: indutiva, holística, ideografia, descritiva, realista, humanista, interactiva, rigorosa e genuína.

Actualmente, as interpretações pessoais dos fenómenos, «as suas representações, a natureza interactiva da sua construção e a necessidade de se colocar na perspectiva do outro» voltam a constituir «condição prévia ao conhecimento e à explicação do seu comportamento» (Almeida e Freire, 2003: 101). Os fenómenos linguísticos que ocorrem na escola, contexto de contacto de línguas, são de interpretação subjectiva constituída por

múltiplas realidades construídas a partir das representações e interações pessoais dos sujeitos. Temos consciência que os dados recolhidos não reflectem a realidade “objectiva”, mas sim o modo como ela é percebida e vivida por cada sujeito. Sabemos também que as escolas são totalidades complexas que não podem ser objecto de uma visão parcelar e analítica (Canário, 1992: 173). Através da interrelação do investigador com os sujeitos de estudo, pretendemos compreender como se dá o processo de transferência linguístico-comunicativa, como reage o professor face a este fenómeno, que tratamento pedagógico o professor dispensa ao fenómeno no 8º ano de escolaridade do ensino secundário. Para isso, partimos da perspectiva dos sujeitos – professores – procurando captar as suas representações e o significado das suas acções pedagógicas, os motivos e as crenças que as norteiam (Diogo, 1998). Dado que «compreender é encontrar o significado dos dados em relação à sua posição no campo situacional total» (Diogo, 1998: 92), não podemos considerar o indivíduo isoladamente, mas sim em contexto: os significados são construídos pelos actores e, ao mesmo tempo, sujeitos a contínuos processos de renegociação e revisão. Ou seja, procuramos estudar a realidade sem a fragmentar nem a descontextualizar, partindo sobretudo dos próprios dados para os compreender ou explicar (Almeida e Freire, 2003).

A investigação qualitativa é reconhecida como uma das principais tendências da investigação actual em educação. Destaca-se, como primeiro traço distintivo, o papel preponderante desempenhado pelo investigador no contexto da investigação. O facto de este se movimentar nesse espaço para melhor compreender o que se propõe estudar, implica que deve realizar um esforço adicional para não interferir na situação em estudo e adoptar uma posição descritivo-interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Por isso torna-se necessário considerar não só a subjectividade dos sujeitos em análise, mas também da investigadora que procederá a um relato crítico e reflexivo do que observou, partindo do seu conhecimento teórico. Assim a análise dos dados se apresentará apenas como uma das múltiplas leituras que é fruto da subjectividade do próprio investigador, não obstante basear-se no quadro teórico de referência.

Consideramos, pois, que para além da necessidade de recolher o maior número de dados possível através do recurso a diferentes métodos e instrumentos de recolha, se torna imprescindível, ao rigor científico deste tipo de investigação, um quadro teórico bem definido de onde podem surgir os fundamentos para uma análise rigorosa dos dados.

Os autores acima citados apontam, também, a especificidade dos dados recolhidos que são apresentados de forma descritiva e não reduzidos a símbolos numéricos e o facto das investigações qualitativas se focalizarem mais no processo do que propriamente no produto.

Como quarta característica deste tipo de investigação, os autores conferem-lhe um carácter aberto na medida em que se pretende construir conhecimento e não confirmar hipóteses. Finalmente, apontam como principal finalidade desta metodologia a tentativa de descobrir os significados que os sujeitos atribuem às suas acções.

4.2.3. O método de estudo de caso

Uma vez que se trata de um estudo baseado em atitudes e representações dos professores procuramos escolher um método que nos permitisse, no tempo que tínhamos disponível, compreender melhor o fenómeno em estudo. Moscovici (1984) defende que no estudo das representações sociais o importante é isolá-las e descrevê-las e que para as investigar é necessário comparar diferentes grupos e recorrer a diferentes métodos de observação, para as podermos descrever, perceber a sua estrutura e a sua evolução. Assim as representações sociais têm sido estudadas através de uma grande variedade metodológica (Vala, 1993), o que leva alguns investigadores a defenderem a adopção de uma metodologia própria (Herzlich, 1972), enquanto outros advogam que a diversidade de métodos enriquece a teoria (Maya, 2002).

Utilizamos o estudo de caso como método de investigação já que este tem por objectivo analisar uma situação concreta, real e complexa (como a realidade do contexto educativo), ao longo de um determinado período de tempo, na qual «se ensaia uma ginástica subtil que permite, não só “ver” o jogo das inter-relações, como de as descrever, formular e compreender» (Diogo, 1998: 95). O estudo de caso não permite estabelecer “verdades gerais” sobre determinadas formas de interacção social. Tenta estudar um determinado caso muito específico e, eventualmente, poder-se-á, com base nesse estudo, levantar algumas pistas para estudos mais vastos ou novas aplicações do estudo inicial. De acordo com Yin, o Estudo de Caso é «um método de investigação que permite um estudo holístico e significativo de um fenómeno contemporâneo no seio de um contexto real,

quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes e nos quais são utilizadas muitas fontes de informação», (1987: 23).

Merriam define o estudo de caso qualitativo como sendo «uma descrição e análise intensiva e holística de uma única entidade, fenómeno ou unidade social», (1991: 16). Como “Caso” podemos considerar um acontecimento, um indivíduo, uma organização ou um programa (Yin, 1989). A sua utilização faz sentido quando se pretende investigar relações entre indivíduos em contextos específicos.

Para Yin (1989) há várias condicionantes implicadas na selecção da estratégia de investigação a utilizar: o tipo de questão a investigar; o controlo que o investigador tem sobre os factos; o *focus* dos fenómenos (no sentido de se considerar contemporâneo ou histórico). Segundo este autor, o estudo de caso apresenta-se como estratégia adequada quando o investigador detém um reduzido controlo sobre os acontecimentos, o *focus* incide sobre fenómenos actuais em contexto real e procura-se responder a questões do tipo “o quê”, “para quê”, “onde”, “quem”, “quando”, “como”, “porquê” sendo, nas duas últimas questões, que o estudo de caso potencia as suas características heurísticas. No caso concreto do nosso estudo, ao incidir nas atitudes e representações dos professores face aos processos de transferência linguístico-comunicativa ao nível do 8º ano do ensino secundário, consideramos que as questões de investigação que colocamos se enquadram na estratégia escolhida, procurando descrever, analisar e interpretar o fenómeno no nosso contexto.

O estudo de caso implica a análise de uma situação real na qual existem problemas que pedem oportunas soluções. Consiste numa descrição e análise detalhada de unidades sociais ou entidades educativas únicas (Yin 1989, in Carrasco 2007:110) e situa-se dentro do enfoque ideográfico já que pretende a compreensão profunda da realidade singular (De La Orden 1985, *op cit*).

O estudo de caso é um tipo de investigação muito apropriado para estudar um caso ou uma situação com certa intensidade num período de tempo relativamente curto, como é o nosso caso (Walker 1983, in Carrasco 2007:110).

Como em todos os estudos, num estudo de caso planifica-se, recolhe-se informação, analisa-se, interpreta-se e elabora-se o relatório. Assim, seleccionamos um caso, uma escola secundária e dentro deste caso fizemos uma espécie de estudo multiusos se considerarmos cada professor um caso.

4.2.3.1. Limitações e potencialidades do estudo de caso

Assim como todas as metodologias ou estratégias de intervenção, o estudo de caso apresenta razões que lhe conferem um estatuto privilegiado relativamente a outras intervenções e também possui limitações que passaremos a apresentar de forma resumida:

A. Limitações

1. Os **estudos de caso** não pretendem qualquer tipo de generalização;
2. Os **estudos de caso** têm dificuldade em garantir a objectividade das conclusões.
3. O envolvimento do investigador pode afectar a fidelidade dos dados fazendo com que informações equívocas e visões distorcidas afectem a orientação das “descobertas” e conclusões (Yin, 1987);
4. Nem sempre o **caso** seleccionado corresponde ao que inicialmente o investigador havia idealizado, o que aumenta as possibilidades de obter informação pouco interessante e fiel;
5. Vários autores têm criticado este método de investigação. Yin (1994, referido por Bassey, 1999), sustenta que os estudos de caso são, de modo geral, pouco rigorosos, fornecem uma fraquíssima base para negociações e são demasiado longos e praticamente impossíveis de ler. Este autor refere ainda que é muito difícil concluir um estudo de caso bem feito.

B. Potencialidades

Apesar das limitações, o estudo de caso também apresenta potencialidades que o transformam numa estratégia adequada para a compreensão dos problemas educativos. Assim, tendo por base o trabalho de Cohen e Manion (1994), destacamos:

1. O envolvimento do investigador na dinâmica de uma entidade social única pode permitir a divulgação e compreensão de processos que, de outro modo, ficariam subanalisados;
2. O processo de observação decorre durante um espaço temporal longo o que permite que a informação recolhida seja suficiente para uma compreensão mais segura e fundamentada das acções dos sujeitos;

3. Os estudos de caso vistos como produtos podem constituir um arquivo de material descritivo suficientemente rico para permitir novas interpretações dos mesmos;

4. Os estudos de caso podem constituir um “passo para a acção”, na medida em que as suas conclusões podem ser interpretadas como base de alterações no sistema educativo, nas mais diversas instâncias;

5. Como, normalmente, se apresentam com uma linguagem próxima da utilizada no dia-a-dia, podem constituir uma forma de democratizar as conclusões das investigações em educação;

6. Atendendo à sua natureza heurística, à medida que a investigação progride podem surgir novos elementos ou dimensões;

7. Enquanto metodologia de auto-formação dos actores, pode converter-se também numa metodologia apropriada para melhorar nos professores a sua capacidade reflexiva e “problematizadora”, com a consequente melhoria da prática educativa. É assim um método útil para análise de problemas práticos, acontecimentos ou situações do quotidiano.

Conscientes das limitações e das potencialidades do método por nós escolhido e com o objectivo de garantirmos objectividade, fidelidade e validade da nossa investigação, tomamos algumas precauções, pois a investigação qualitativa exige uma cuidadosa e complexa descrição de situações, factos, gentes, interacções e condutas observadas; anotações directas de experiências das pessoas, suas atitudes, crenças e valores e sentimentos; documentos diversos, gravações vídeo e áudio, etc. (Carrasco 2007: 105). Com este objectivo, fizemos entrevistas, gravamos aulas, analisamos planificações.

Utilizámos, assim, a triangulação metódica para garantir a credibilidade das conclusões. Isto é, utilizámos vários métodos de obtenção de dados para que ao contrastá-los nos pudéssemos aperceber das coincidências e das discrepâncias. Ainda fizemos uma observação participante, a fim de garantirmos a veracidade e penetrar com mais intensidade nos aspectos pertinentes. Fizemos a leitura de outras investigações sobre a mesma temática, a fim, de tomar contacto com o juízo crítico de outros investigadores sobre a problemática em estudo, tanto quanto ao método utilizado, como quanto aos resultados e conclusões obtidos. Utilizámos todo o material referencial (vídeo, gravações, documentos) para podermos confrontar os resultados obtidos com a realidade.

Assim, para assegurar o rigor científico dos nossos resultados procuraremos os quatro critérios apontados por Lincoln e Guba (1985, in Carrasco, 2007:104) a saber: a

veracidade, procurando que os dados recolhidos correspondam ou se identifiquem com a realidade, isto é que sejam credíveis; a aplicabilidade, isto é se os dados obtidos podem ou não ser aplicados a outros contextos ou situações similares, isto é se são transferíveis; a consistência ou seja em que medida se obteriam os mesmos resultados se a investigação se repetisse; a neutralidade, assegurando que os dados não influenciados ou alterados ou viciados, ou seja assegurar a confirmação dos dados.

4.3 – Apresentação do projecto de investigação

4.3.1. Apresentação do problema

Enquanto professora do ensino secundário das disciplinas de Língua Portuguesa e Cultura Cabo-verdiana vimos os nossos objectivos frustrarem-se porque os alunos: dominam cada vez menos o português; falam cada vez mais a língua cabo-verdiana na comunicação de sala de aula e esta não é contemplada pelo sistema educativo, predominando apenas na oralidade, pois, apesar de existir uma proposta de alfabeto para a escrita – ALUPEC (Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo) – ela não é ensinada nas escolas e, portanto, não pode ser aproveitada para facilitar a transmissão dos conteúdos científicos, nem para auxiliar o ensino do português com a metodologia de L2; os alunos têm, assim, uma fraca competência linguística e comunicativa o que é apontado, por alguns actores da educação como sendo a principal causa do insucesso escolar, situação com que convivemos durante muitos anos no ensino secundário.

Os professores de língua portuguesa, de uma forma geral, reclamam de uma *confusium linguarum* que domina a comunicação de sala de aula e, quase desesperados, dizem não saber o que fazer perante este quadro. Esta constatação despertou em nós o interesse por temas que se relacionam com a coexistência da LCV e do português no contexto pedagógico e, foi assim que chegamos a problemática dos processos de transferência como resultado da tal coexistência linguística já referida. Espero poder contribuir para desencadear reflexões mais profundas à volta desta problemática, capazes de ajudar na resolução, ainda que parcial, do problema, pois estamos a partir do pressuposto que esta situação foi e continua sendo um dos principais factores de insucesso escolar em Cabo Verde.

O problema que acabamos de apresentar arrasta-se desde os primórdios da história da educação em Cabo Verde. Faremos, neste ponto, um breve apanhado da história sociolinguística deste país, cientes de que só assim será possível enquadrar historicamente a referida problemática.

4.3.2. Justificação e enquadramento histórico

Da complexificação do *pidgin*, instrumento de comunicação utilizado nas trocas comerciais durante os séculos XV e XVI, nasceu o crioulo que se transformou na língua de comunicação e elemento de união entre todos os cabo-verdianos. O português continuou a ser falado pelo branco. Porém, muitos, mais tarde, vinham a aprender o crioulo e a falá-lo em situações informais. A elite continuou a considerar o crioulo como sendo uma língua berrante, sem gramática e, portanto, utilizado pelos incivilizados. Na altura muitos pais proibiram os seus filhos de falarem o crioulo, os alunos eram severamente castigados caso falassem crioulo na escola e isso contribuiu para que estes sentissem vergonha da sua L M. Assim, o crioulo foi ocupando um lugar inferior, na realidade sociolinguística de Cabo Verde. Durante a luta de libertação nacional houve uma espécie de declaração de guerra aberta à língua portuguesa, guerra essa a que o próprio Amílcar Cabral acabou por pôr cobro, quando ele, nas suas palavras de ordem, defendeu que era importante valorizar as línguas africanas nacionais, ensinar a língua materna, mas não abolir a LP porque esta era a principal riqueza que as ex-colónias herdaram dos portugueses. Isto talvez justifique o facto de, após a luta de libertação desses países, todos tivessem adoptado o português como língua oficial. O crioulo, em Cabo Verde, continuou a desempenhar a sua função de língua de socialização, língua materna, mas nunca ensinada nas escolas e nem permitido nas relações de comunicação professor/aluno. Tudo isto dificultou a realização por via do ensino dos indivíduos oriundos das classes culturalmente desfavorecidas. Ainda hoje se nota que os alunos têm uma representação bastante negativa da língua portuguesa, achando que ela é difícil de aprender e não aceitando o facto do crioulo ser preterido em relação a essa língua.

A resolução deste problema depende da vontade política dos governos, da sensibilização dos professores para esta problemática, do engajamento do Ministério de

Educação, mas não será possível sem que antes haja um investimento em investigações que procurem compreender os fenómenos e processos de aprendizagem subjacentes a esta coexistência linguística no contexto educativo e apontem possíveis caminhos para a sua resolução.

4.3.3. Questões e objectivos da pesquisa

Partimos dos seguintes pressupostos:

- Os resultados do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa – L2 dependem do tratamento que os professores dão os processos de transferência linguístico-comunicativa;
- O desenvolvimento da consciência metalinguística contribui para a rentabilização e capitalização dos processos de transferência no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa – L2;
- A transferência linguística é uma estratégia de aprendizagem mobilizada pelos alunos e motivada pela transparência entre o Português e o Cabo-verdiano;
- O recurso à LM é uma ferramenta útil no processo de ensino aprendizagem do português L2.

Definimos, assim, os seguintes objectivos gerais:

- Conhecer as atitudes e representações dos professores cabo-verdianos de Língua Portuguesa face aos processos de transferência ocorridos na comunicação pedagógica;
- Conhecer o tipo de tratamento que o professor dá aos processos de transferência na aula de português;
- Identificar a frequência, as causas e as situações em que ocorre a transferência;
- Compreender a relação entre conceitos afins, tais como: interlíngua, interferência linguística, transferência linguística, transparência, tradução, alternância de códigos, recurso à LM;
- Compreender o papel da LCV, LM no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa L2;

Para alcançarmos estes objectivos gerais procuramos atingir objectivos mais específicos como sejam os de:

- Categorizar as transferências linguístico-comunicativas,
- Analisar as transferências decorrentes da interação verbal professor/aluno aluno/aluno dentro dos diferentes níveis de análise linguística;
- Analisar o tratamento que o professor dá às transferências que decorrem da comunicação de sala de aula, bem como as que aparecem na produção escrita dos alunos;
- Tentar aceder às representações linguísticas dos professores, através da verbalização do seu ponto de vista sobre o tema em análise durante as entrevistas e através da sua acção pedagógica sobre as transferências dos alunos, feitas quer na oralidade quer na produção escrita;
- Analisar as atitudes dos professores face aos processos de transferência linguístico-comunicativa;
- Demonstrar a importância do recurso à LM no processo de ensino/aprendizagem de língua segunda;
- Promover a reflexão sobre a problemática da transferência que permitam melhorar o desempenho do professor de português L2 no contexto educativo cabo-verdiano, através da consciencialização da importância deste processo;
-

Por isso formulamos como questões de investigação, as seguintes:

- ◆ Quais são as representações e atitudes dos professores de português L2, no ensino secundário cabo-verdiano, face aos processos de transferência linguístico-comunicativa na comunicação de sala de aula?
- ◆ Que factores motivam tais representações e atitudes?
- ◆ Em que medida as atitudes dos professores face aos processos de transferência motivam a aprendizagem do português L2 no contexto educativo cabo-verdiano?

4.3.4. Estratégias de investigação

A compreensão do fenómeno de transferência no contexto educativo, mais especificamente na comunicação de sala de aula, remete-nos para os actores que deambulam neste cenário, a saber alunos e professores. A natureza e limitações desta

investigação levou-nos a decidir sobre a perspectiva a que iríamos abordar a questão, decidindo, finalmente pela a do professor. A nossa experiência como professora de LP no ensino secundário durante vários anos diz-nos a transferência ocorre na comunicação aluno/professor já que na comunicação aluno/aluno estes utilizam o crioulo. Conhecemos bem a natureza das transferências e sabemos que os professores não têm a mesma representação, nem as mesmas atitudes face a elas. Acreditamos também que as representações e as atitudes face a este fenómeno linguístico vai determinar a acção pedagógica do professor de PL2. Por isso centramos o nosso estudo nos professores a fim de tentar interpretar as suas atitudes e representações face aos processos de transferência linguístico-comunicativa. Assim, seleccionámos uma escola, que caracterizaremos mais a frente, três professores do 8º ano, e fizemos a gravação vídeo de 16 aulas em sete turmas. Também fizemos entrevistas aos professores antes da gravação das aulas para acedermos às suas representações da situação de contacto de línguas, do bilinguismo, do ensino de línguas no nosso contexto, da comunicação de sala de aula na sua escola, e do fenómeno de transferência em particular. Quisemos também aferir se os professores fazem guiar as suas práticas pelas suas posições teóricas. Depois da apresentação da estratégia de investigação que adoptamos ao longo do trabalho, passaremos a apresentar o caso e os sujeitos desta pesquisa.

4.4 – Apresentação dos sujeitos

Neste ponto faremos a apresentação do caso e em estudo e dos sujeitos nele envolvidos. Assim, apresentaremos em primeiro lugar a escola, de seguida as turmas e por último os professores. Em termos quantitativos, são sujeitos desta pesquisa cinco turmas do 8.º ano de escolaridade que designaremos de 1A, 1B, 1C, 1D, 1E e três professores, sendo dois do sexo masculino e um do sexo feminino, que designaremos por P01, P02 e P03.

A apresentação da escola e das turmas será feita com base nos dados documentais que recolhemos junto da secretaria e da subdirecção pedagógica da escola e, ainda, com base nas observações feitas durante a nossa permanência nesse espaço que foi de Outubro de 2007 à Abril de 2008. A apresentação dos professores será feita com base em dados que recolhemos, também, junto da secretária e da subdirecção pedagógica da escola e, sobretudo, a partir dos dados recolhidos ao longo da entrevista feita antes do início da gravação das aulas, cujo guião se encontra em Anexo n.º 1. Assim, na apresentação das

turmas tomaremos como critério o *rácio* aluno/turma, a situação sócio-económica e o aproveitamento em LP, no primeiro e segundo trimestres. Na apresentação dos professores tomaremos como critérios o sexo, a idade, a formação e a experiência profissional, e tentaremos reconstruir a sua biografia linguística.

4.4.1. Caracterização da escola

A Escola funciona num edifício construído para o efeito em 1998, com três pisos e uma cave na parte traseira, onde funcionam a reprografia a sala de informática. No rés-do-chão encontramos, logo à entrada, a Secretaria esquerda e à nossa direita, o gabinete da Subdirecção Pedagógica e da Subdirecção de Assuntos Sociais e Comunitários. No mesmo sentido, e um pouco mais a frente, encontramos o gabinete da Subdirecção Administrativa. No interior e ao lado da secretaria está o Gabinete do Director precedido da sala da Secretária da Direcção. Percorrendo um *hall*, de mais ou menos 15 metros quadrados, fica a sala dos professores. Esta é uma ampla sala, equipada com mesas e cadeiras, formando um grande rectângulo no centro da sala. Numa das extremidades desta sala estão os computadores, em paralelo com um grande televisor e um bebedouro. Na outra extremidade há armários e estantes, onde estão guardados alguns livros e os materiais produzidos pelos alunos nas aulas de EVT, bem como mapas e materiais de desenho. No prolongamento do *hall* existem sanitários para os professores. No centro do edifício, existe um amplo jardim com coqueiros e plantas diversas, fazendo deste espaço um espaço muito agradável e fresco. No percurso deste jardim, de ambos os lados, temos as salas de aula, os laboratórios de física e química e, ao fundo, a cantina e uma sala de refeição para os professores. No segundo piso estão as salas de aulas ao longo dos corredores e ao fundo funciona a biblioteca com manuais escolares e alguns livros didácticos. Nota-se, porém, uma grande carência de literatura infanto-juvenil e de outro tipo de literatura em língua portuguesa.

Os 2012 alunos existentes na escola estão organizados em 60 turmas, sendo 30 a funcionar de manhã e 30 à tarde e distribuídos por ano de escolaridade conforme o quadro abaixo.

Quadro III

| Ano de escol. | N.º de turmas |
|---------------|---------------|
| 7º | 17 |
| 8º | 14 |
| 9º | 10 |
| 10º | 9 |
| 11º | 5 |
| 12º | 5 |

Essas turmas estão a cargo de 101 professores com a seguinte distribuição, por disciplina

Quadro IV

| Disciplinas | n.º de professores |
|-----------------------------------|--------------------|
| Português | 15 |
| Francês | 7 |
| Inglês | 9 |
| Matemática | 13 |
| Estudos Científicos | 5 |
| Homem e Ambiente | 3 |
| Formação Pessoal e Social | 5 |
| Mundo Contemporâneo | 2 |
| Educação Visual e tecnológica | 6 |
| Física | 2 |
| Química | 2 |
| Ciências Naturais | 3 |
| Geografia | 3 |
| História | 2 |
| Sociologia | 1 |
| Psicologia | 1 |
| Cultura Cabo-verdiana | 2 |
| Introdução à actividade Económica | 2 |
| Geometria Descritiva | 1 |
| Economia | 1 |
| Educação Física | 2 |
| Filosofia | 3 |
| Informática | 1 |
| Biologia | 1 |
| Desenvolvimento Económico-social | 1 |
| Desenho | 2 |

4.4.2. Caracterização das turmas

Neste universo seleccionamos 5 turmas do 8º ano, pelas razões já apresentadas, sendo duas a funcionar de manhã e três à tarde, que caracterizaremos mais detalhadamente, a seguir.

Distribuição das turmas pelos três professores, sujeitos da investigação.

Quadro V

| Turmas | Prof. | Rácio aluno/turma, inicial/ |
|----------------|-------|-----------------------------|
| 1 ^a | P01 | 36 |
| 1B | P01 | 34 |
| 1C | P02 | 35 |
| 1D | P02 | 35 |
| 1E | P03 | 35 |

Notamos que, relativamente ao *rácio* aluno/turma a média é de 35 alunos, tendo registado um número significativo de desistências ao longo do Ano Lectivo, neste nível de escolaridade. Só para ilustrar, no final do segundo trimestre, 28 alunos ficaram pelo caminho ou porque desistiram ou porque perderam o ano por excesso de faltas. Em termos de resultados dos 514 alunos que no primeiro trimestre do ano lectivo 2007/2008 foram avaliados, 161 alunos tiveram notas negativas, correspondendo a uma percentagem de 31,3%. A percentagem de negativa no primeiro e segundo semestre nas turmas com que trabalhamos estão especificados no quadro que se segue:

Quadro VI

| Turmas | % neg. 1 ^o trimestre | % neg. 2 ^o trimestre |
|----------------|---------------------------------|---------------------------------|
| 1 ^a | 25,7 | 2,9 |
| 1B | 73 | 16,2 |
| 1C | 9,1 | 20,0 |
| 1D | 24,2 | 54,5 |
| 1E | 40,6 | 33,3 |

Registou-se um aumento de resultados negativos do primeiro para o segundo trimestre, agravados pelas reprovações por faltas e por abandono.

Recolhemos os dados relativos à situação sócio-económica dos alunos numa ficha concebida pelo Ministério de Educação especificamente para esse efeito. Assim fizemos o levantamento das fichas correspondentes às turmas em análise junto da Direcção Pedagógica da escola. Escolhemos como critério o valor da propina que cada aluno paga, uma vez que este é estabelecido mediante o rendimento anual dos pais, respeitando uma escala cujos montantes foram determinados pelo Ministério da Educação e que variam conforme o ciclo que o aluno frequenta. Assim, para o primeiro ciclo (7.º e 8.º Anos) a escala é:

Quadro VII

| Escalões | Vencimentos dos pais | Propinas |
|-------------------|---------------------------|-----------|
| 1º escalão | Menos de 300.000\$00 ECV | 1.200\$00 |
| 2º escalão | Mais de 300.000\$00 ECV | 1.500\$00 |
| 3º escalão | Mais de 580.000\$00 ECV | 4.000\$00 |
| 4º escalão | Mais de 1.500.000\$00 ECV | 9.000\$00 |

Enquadramento dos alunos observados na tabela de propinas, mediante a sua situação sócio-económica

Quadro VIII

| Turmas | Rácio aluno/turma inicial | 1º Escalão | 2º escalão | 3º escalão | 4º escalão | Sem informação |
|-----------|---------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------------|
| 1ª | 36 | 15 | 13 | 07 | 01 | 00 |
| 1B | 34 | 12 | 10 | 05 | 00 | 07 |
| 1C | 35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 35 |
| 1D | 35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 35 |
| 1E | 35 | 00 | 02 | 01 | 00 | 32 |

Nas turmas 1C e 1D nenhum aluno tem informações sobre o seu enquadramento na tabela de propinas, porque muitos pais não têm rendimentos fixos, muitos estão desempregados e a maioria tem uma renda inferior a 10.000\$00 mensais, o que quer dizer que está enquadrada no primeiro escalão ou seja paga a propina mínima. Nestes casos o pagamento não é feito pelos pais, por estes não possuírem recursos financeiros suficientes, mas pelo ICASE (Instituto Cabo-verdiano de Apoio Social Escolar). Na turma 1E - 32 dos 35 alunos matriculados não têm rendimentos familiares declarados porque os pais dizem-se desempregados, um aluno paga 4.000.\$00 e dois pagam 1500\$00. Verificamos ainda que, nestas três últimas turmas, a grande maioria dos alunos pertence a famílias disfuncionais. Isto é, vivem com as avós e os tios ou com um dos pais e têm um agregado familiar com mais de quatro elementos. Deste modo, podemos concluir que grande parte dos alunos observados vivem em situação de pobreza e num meio sócio-económica e cultural muito desfavorecido, devido salários não fixos dos pais ou encarregados de educação. Estes não têm uma profissão, se não têm uma profissão é porque têm um nível de escolaridade baixo e, portanto, um nível sociocultural pobre.

4.4.3. Caracterização dos professores

4.3.3.1. Caracterização de P01

Sexo masculino, cabo-verdiano, 50 anos de idade.

É Licenciado em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, com vinte e seis anos de experiência docente.

Biografia linguística do professor P01

Domina, normalmente, a LCV e a LP e compreende um pouco da língua francesa, um pouco da língua inglesa e também um pouco da língua italiana. Está, neste momento, a estudar a língua espanhola.

Adquiriu a LCV, naturalmente, no ambiente familiar e no seu meio social, e adquiriu a LP através do contacto com a escola e também através de algumas actividades sociais e religiosas, principalmente.

Para o seu contacto familiar e com o pessoal amigo, naturalmente, a LCV ocupa o primeiro lugar na sua vida. Nos seus contactos oficiais, tanto na escola como na rua, com os seus alunos, usa a LP.

A primeira vez que terá ouvido a L P não foi na escola, foi no seu bairro quando houve uma visita de um governador. Este e o seu pai estiveram a falar e falaram em português. Tem uma grande recordação desse primeiro contacto com a língua. Gostou muito e, sobretudo, ficou admirado ao ver o seu pai a falar uma língua diferente daquela que habitualmente ouvia. Isso para ele foi um elemento interessante porque o facto de ver o seu pai a fazer coisas diferentes, especiais, chamou-lhe a atenção e deu-lhe um grande respeito, admiração e até vontade de aprender a LP.

Quando foi à escola já tinha o hábito de ir à igreja e, então, não foi difícil compreender a língua portuguesa porque na igreja contactava com esta língua. O padre falava português e, normalmente, as pessoas respondiam. Mas a conversa a dois,

sobretudo de uma pessoa da qual ele não tinha ouvido ainda falar, ouviu-a, pela primeira vez, entre o seu pai e o governador.

Considera a religião cristão como a primeira grande divulgadora da LP em Cabo Verde uma vez que antes da criança ir à escola já tem contacto com a língua portuguesa, em momentos ocasionais, pela via da religião, porque vai à igreja mesmo antes de ir ao pré-escolar.

Optou por ser professor de LP por falta de outra alternativa. Mas, no seu percurso como professor sempre dedicou alguma atenção à questão da língua portuguesa, reconhecendo a sua importância na comunicação no contexto sociolinguístico cabo-verdiano. Evoca Amílcar Cabral que disse que a maior herança que as colónias receberam dos portugueses foi a língua.

Como professor, sempre procurou fazer com que os seus alunos falassem a LP, mesmo quando leccionava outras disciplinas, procurando combater a sua tendência natural de falar o crioulo. Acha que ensinar o português no contexto cabo-verdiano podia ser uma tarefa fácil se se utilizasse outra metodologia de ensino desta língua. Isto é, uma metodologia virada para o desenvolvimento de uma competência comunicativa, em vez de se ensinar tanta gramática.

4.4.3.2. Caracterização de P02

Sexo masculino, 34 anos de idade.

É Licenciado em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses e tem seis anos de experiência docente.

Biografia linguística

É bilingue, pois domina o português e o crioulo que considera a sua LM por ter aprendido as primeiras palavras nesta língua. Aprendeu a LP na escola e o seu primeiro contacto com esta língua deu-se no ensino básico integrado, mais ou menos por volta dos seis sete anos. Estudou o francês e o inglês no ensino secundário. Considera que o crioulo é, de facto, a sua língua materna. Na sua comunicação, usa o português, no trabalho e em

outras instituições, e o crioulo no seu dia a dia fora do ambiente de trabalho. Considera que o português é uma língua complicada e difícil de aprender. Aprender o português não foi uma tarefa fácil. Acha que é uma língua um pouco complicada, um pouco difícil, pois, há muita gramática. Lembro-se das notas no ensino secundário mesmo, não eram fáceis, não.

4.4.3.3. Caracterização do P03

Sexo feminino, 37 anos de idade.

É Bacharel em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, com oito anos de experiência de leccionação.

Biografia linguística

Domina o português, tem um domínio razoável do francês e do inglês que aprendeu na escola. Adquiriu o português antes da sua entrada no ensino básico integrado, pois os seus pais são religiosos e têm o hábito de lerem a Bíblia

No seu dia a dia usa o português no trabalho, com os seus alunos e nas suas comunicações oficiais. Usa o crioulo na sua comunicação quotidiana, com amigos e familiares.

Acha que ser professor de língua portuguesa em Cabo Verde é uma tarefa difícil porque a realidade sociolinguística é marcada pela interferência do crioulo no português, realidade essa difícil de mudar, porque os alunos não querem saber do português e o crioulo não reúne condições para ser objecto de estudo nem veículo de transmissão de conhecimentos científicos nas escolas.

4.5 – Técnicas de observação e recolha de dados

A recolha de dados realizou-se com o recurso às seguintes técnicas: observação participante; recolha documental e realização de entrevistas aos professores. Como instrumentos de recolha de dados utilizamos a câmara de filmar, o gravador e o caderno de notas. Com estes instrumentos procurámos colher dados que respondam às três directrizes

básicas que norteiam os estudos de caso, designadamente, a descrição, a reconstrução do ocorrido e a procura de soluções (Diogo, 1998: 99).

4.5.1. Observação participante

No método de investigação utilizado neste trabalho – o estudo de caso – «o processo de recolha de dados pressupõe um carácter “fluído e aberto”» e resulta acima de tudo das interações que se vão estabelecendo entre investigador e sujeitos (Canário et al, 1997: 110). A observação participante constitui um dos elementos mais característicos do método de estudo de caso e implica alguns requisitos: o investigador envolve-se nas actividades e ao participar no quotidiano do contexto e das pessoas serve-se deste modo de “olhar” para tentar aprender os modos de expressão de determinado grupo, compreender as suas regras e normas de funcionamento e entender os seus comportamentos, o que exige um longo período de tempo; é necessário proceder ao registo detalhado do que ocorre na situação em causa, tomando notas de campo e recolhendo provas documentais; estes elementos são, posteriormente, submetidos à reflexão crítica. Ou seja, a observação participante exige a realização de um «trabalho minucioso, reflexivo, para captar, descrever e interpretar o significado dos acontecimentos» (Guerra, 2003: 103).

Considera-se desnecessária a utilização de quadros de observação, porque estes balizam a realidade e excluem a «possibilidade de atender ao imprevisível, à novidade» (Guerra, 2003: 103). Este tipo de observação não se limita ao observável, ele procura as intenções, os motivos, os pensamentos, etc., que não sendo observáveis, justificam a acção. Em lugar da quantificação, uma vez que se procura «recolher processos que não são facilmente redutíveis a números sem uma simplificação abusiva» (Simón e Boyer, in Guerra 2003: 104), utilizam-se notas de campo para o registo do que foi observado. Nesta perspectiva, a observação participante permite ao investigador compreender e conhecer mais profundamente a realidade observada, apresentando outras vantagens: previne a divergência entre o que se diz e o que se faz, dissipa a discrepância entre o que se pensa e o que se diz; retira o «duplo nível de significado, ao recolher os dados da própria realidade, e não mediante intermediários» (Guerra, 2003:101).

A «presença do investigador no terreno da pesquisa introduz neste uma série de novas relações sociais» (Costa 1990: 135). Aqui ele encontra «informantes privilegiados» mas também se torna interferente. A «interferência não é, pois, simplesmente um obstáculo

ao conhecimento sociológico, mas também um veículo desse conhecimento», (*op. Cit.*) pelo que o investigador, em vez de tentar evitá-la, deve tê-la em consideração, procurar controlá-la e objectivá-la.

Através da observação procurámos proceder a uma análise qualitativa dos cenários de estudo, com o propósito de compreender o contexto em que decorre a acção, ter acesso a fenómenos que habitualmente possam passar despercebidos aos actores, obter informação pertinente em relação à qual os sujeitos possam estar relutantes em a referir, desenvolver um corpo de conhecimentos sobre o terreno da pesquisa e que possam constituir um recurso importante para a compreensão e interpretação das situações (Patton: 1990).

Portanto, na observação participante o investigador participa na vida do grupo ou da organização que está a estudar, entra na conversação com os seu membros e estabelece um estreito contacto com eles sem, no entanto, interferir ou perturbar de algum modo o curso normal dos acontecimentos, (Pérez Serrano, 1994: 25). Por conseguinte, a observação participante é um meio para chegar profundamente à compreensão e explicação da realidade pela qual o investigador participa da situação que quer observar, penetrando na experiência do outro, dentro do grupo ou da instituição em estudo, (Woods 1987: 50).

4.5.2. Recolha documental

Na opinião de Guerra, os materiais escritos existentes nas escolas podem ser considerados «instrumentos quase obrigacionais» e muitos deles podem ajudar-nos a conhecer a realidade (2003: 114). Alguns documentos oficiais limitam-se a ser apenas uma declaração de intenções que pouco correspondem à prática diária. Para este autor a «ruptura oficialidade/realidade está tão patente», que docentes, encarregados de educação e alunos «desconhecem, muitas vezes, não só o conteúdo, como a própria existência de tais documentos» (2003: 116).

4.5.3. Entrevista em profundidade

Entrevista não estruturada e em profundidade é um tipo de entrevista própria da metodologia qualitativa que se realiza mediante encontros cara a cara entre o entrevistado e

os informantes, pretendendo compreender as suas perspectivas de vida, experiências ou situações, pelas próprias palavras desses informantes (Taylor e Bogdam 1994). Assim será possível saber o que é importante e significativo para eles, quais são suas crenças, valores, pensamentos e perspectivas.

A entrevista em profundidade é uma atitude de disponibilidade total sem nenhum tipo de prejuízo, uma atitude sem julgamento que permite colher dados sem crítica nem conselhos, uma atitude que não dirige as respostas do entrevistado numa direcção ou num determinado sentido, uma atitude compreensiva, um esforço contínuo para se manter objectivo (Pérez Serrano 1994: 43). Isto significa que o entrevistador tem de fazer as perguntas de modo a que favoreça a livre expressão do entrevistado, sem o condicionar em nenhum sentido (Carrasco 2007: 120). Antes da realização das entrevistas é necessário negociar com os informantes das condições em que as mesmas hão de desenvolver, a hora o local e informar-lhes dos pretendidos objectivos. Torna-se necessário ainda garantir o segredo profissional bem como o anonimato. Durante a entrevista é necessário transmitir confiança e interesse (Ruiz 1996: 175) bem como respeitar os sentimentos do entrevistado, resumir periodicamente as informações obtidas para assegurar se as mensagens captadas são correctas, estruturar as questões da mais ampla para a mais restrita, da mais superficial para a mais profunda, da mais impessoal para a mais personalizada, da mais informativa para a mais interpretativa, (Carrasco, 2007).

4.6 – Procedimentos ao longo da pesquisa

Para clarificar o nosso objecto de estudo e aprofundar os nossos conhecimentos sobre a problemática, procedemos à revisão da literatura relevante relacionada com o problema e com as questões formuladas a fim de conhecermos o estado da questão; comprovar se o tema que teríamos a investigar era ou não pertinente ou significativo, redefinir o problema, situar a investigação dentro de uma perspectiva ou de um marco teórico conceptual (Carrasco, 2007: 98).

Assim, tivemos que ponderar a selecção de uma escola secundária, um nível de ensino e os professores com os quais trabalharíamos. A escolha recaiu sobre a Escola Secundária José Augusto Pinto, visto que tínhamos facilidade de acesso à mesma, visto que tratar-se de uma escola reconhecida pela sua abertura e receptividade, por um lado e, por outro, ficava a poucos metros da minha casa. Um outro facto que motivou a escolha foi

o de alguns dos seus professores terem sido meus colegas na formação inicial o que facilitaria a minha familiarização com a comunidade educativa.

Em Abril de 2007, contactámos pessoalmente o Director da Escola Secundária e solicitámo-lhe a autorização para a realização deste trabalho. Foram explicitados os objectivos do estudo e o modo como pretendíamos proceder à recolha de dados. Após os esclarecimentos necessários a autorização foi-nos concedida. Informámos o senhor director sobre o nível de ensino e o ano de escolaridade onde pretendíamos fazer incidir a nossa pesquisa. Assim, este responsável certificou dos professores que trabalhavam com o 8º ano e informou dos seus horários e dos seus contactos pessoais. Daí que num primeiro contacto com o director da escola, eu tenha ficado ciente de que não encontraria nenhum impedimento institucional à minha investigação. Negociamos a questão do horário dos professores e apresentei-lhe os nomes daqueles que eu gostaria de observar. Esta escolha não foi motivada por nenhum aspecto particular se não pelo facto destes professores trabalharem com as turmas do 8º ano, num horário compatível com o meu horário de trabalho e de serem todos professores com formação científica e pedagógica. Acabei, desta forma, por encontrar um cenário que reunia todas as condições necessárias à investigação. Estava assim seleccionado o método de investigação que levaria a cabo e o estudo de caso. O director, também, me colocou em contacto com a subdirectora pedagógica e deu-lhe instruções no sentido de me disponibilizar toda a documentação de que eu precisasse. Contactei cada um dos professores via telefone e calendarizámos um encontro a dois na própria escola. Nesse encontro, apresentámos o nosso projecto a cada professor e solicitamos a sua colaboração que consistia em conceder-nos uma entrevista sobre o nosso objecto de estudo e em permitir que vídeo-gravássemos três a quatro aulas para posterior análise do fenómeno em estudo. Todos os professores contactados demonstraram uma grande abertura e uma grande vontade de poder contribuir. Posto isto, passamos a fase das entrevistas, ao mesmo tempo que fomos recolhendo alguns dados que depois nos ajudariam na caracterização da escola. Recolhemos também vários documentos cuja funcionalidade explicaremos mais tarde. Depois da gravação das entrevistas passámos a gravar as aulas cuja escolha das turmas, da sua ocorrência respeitou o critério de coincidência do meu horário com o dos professores, pois como trabalhador estudante não tinha todo o tempo disponível para a investigação. Durante o tempo em que decorreram as gravações das aulas e das entrevistas fomos fazendo também a observação participante.

Convém realçar que a recolha desses dados foi feita num período de tempo muito mais longo do que o inicialmente previsto, pois vários foram os constrangimentos que fomos encontrando, o que nos obrigou a pedir uma prorrogação do prazo. O calendário inicialmente negociado com os professores também foi sofrendo alterações por várias razões, obrigando-nos a constantes negociações e acertos de novas datas para a gravação das aulas e das entrevistas. Contámos também com ruídos externos tais como o estado de tempo que, em muitas ocasiões, e pelo menos em duas turmas, não permitiu a gravação das aulas, pois o sol incidente nos vidros das janelas, para além de dificultar a captação das imagens, também provocava muito calor, obrigando o professor a abrir as janelas e a deixar entrar o ruído dos alunos brincando no pátio, dificultando, assim, a captação do som. Neste caso as aulas foram regravadas, dilatando o tempo previsto para a recolha dos dados.

4.6.1. Observação participante

A observação participante decorreu entre Outubro de 2007 a Maio de 2008. Com algumas interrupções deslocámo-nos à escola às quintas, sextas e sábados, procurando observar e gravar as aulas, conhecer melhor o contexto e conversando com os professores. Adoptámos a posição de observador participante conhecido, pois alunos professores e funcionários sabiam quem éramos e o que estávamos a observar, ou seja «conhecido como observador pelos sujeitos observados» (Guerra, 2003: 102). Uma vez que não tínhamos intenção de intervir no contexto de forma a transformá-lo, procurámos sempre que possível adoptar a posição escolhida por Pedro Silva (2003a: 100) nas suas investigações, isto é, estar «mais do lado da observação do que do da participação». Por isso, no espaço de sala de aula para captar a interacção pedagógica aluno/professor e aluno/aluno utilizámos a gravação vídeo, visto que não seria possível tomar todas as notas capazes de, posteriormente, explicar o complexo fenómeno em estudo. A observação participante permitiu-nos apreender a complexidade de muitas situações de comunicação, principalmente no que toca ao estatuto e às funções de cada língua dentro do espaço escola.

4.6.2. Análise documental

Esta fase decorreu a par da observação participante e privilegiou documentos sobre a situação sócio-económica e cultural dos alunos e do seu núcleo familiar, onde

pretendíamos recolher informações para caracterizar as turmas; as planificações de língua portuguesa, actas das reuniões de coordenação, o plano de actividades e o regulamento interno da escola, onde procurámos informações que nos indicassem se o fenómeno de transferência é ou não objecto de reflexão noutros espaços de comunicação para além da sala de aula.

4.6.3. Entrevista

O espaço e o momento da entrevista foram previamente negociados com cada professor em particular e todas decorreram na escola, cenário da nossa pesquisa. Uma vez que não era uma entrevista dirigida, apontámos os aspectos sobre os quais queríamos informações dos professores. Assim, primeiro, quisemos conhecer a biografia linguística de cada um, o que facilitaria a compreensão de outros aspectos, depois fizemos perguntas sobre a situação sociolinguística de Cabo Verde, de uma forma geral, adiantando no afunilamento das questões, debruçando-nos sobre o contexto educativo e fizemos perguntas relacionadas com a coexistência linguística na escola, com o estatuto e as funções das línguas, com a oficialização do crioulo etc.; finalmente, centrámos as nossas perguntas na comunicação de sala de aula onde incidimos sobre o processo de transferência linguística comunicativa e a forma como o professor se relaciona com este fenómeno, isto é o tratamento que o professor lhe dispensa. Todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio, transcritas e editadas, antes da sua análise e interpretação. Com elas pretendemos conhecer as atitudes e representações dos professores sobre a situação sociolinguística de Cabo Verde, sobre a situação de contacto de línguas, sobre o fenómeno de bilinguismo, sobre a mistura e troca de códigos, sobre o estatuto e as funções das línguas na nossa sociedade, sobre o recurso à LM, enfim sobre o fenómeno de transferência de uma forma geral.

Dado que o conjunto de instrumentos de recolha e análise dos dados é mais diverso e flexível comparativamente ao planeamento e prossecução da investigação experimental, torna-se mais difícil antever a defesa e a aplicação de princípios como a objectividade e a validade, pelo que se recorre a métodos de triangulação, visando a «consistência da própria informação recolhida e das interpretações que possam vir a ser produzidas» (Almeida e Freire, 2003: 102). A triangulação baseia-se no princípio de que não há «métodos milagrosos para a resolução dos problemas de investigação» (Diogo, 1998: 99). Para este

autor, cada método revela apenas uma parte da realidade empírica pelo que as investigações que se limitam a utilizar um único método ficam mais expostas aos seus erros específicos. Guerra (2003: 127) destaca a definição clássica proposta por Denzin, para quem a triangulação é «a combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenómeno». Ao nível das Ciências Sociais, a utilização de três (ou mais) métodos distintos tem a vantagem de aumentar «enormemente as possibilidades de precisão» (Woods, 2003: 127). A triangulação permite-nos minimizar «a discrepância entre o que pensa o sujeito e o que diz nas suas respostas e, certamente, entre o que pensa/diz e aquilo que faz» (Guerra, 2003: 98). Contudo, o problema com que nos deparamos é a heterogeneidade da informação recolhida que nos exige uma complexa e difícil tarefa de a interpretar e analisar, mas que nos possibilita uma análise da realidade mais completa e credível.

Neste trabalho, a triangulação baseou-se na comparação dos dados provenientes, da observação, dos documentos e das entrevistas Judith Bell descreve a triangulação como a «verificação da existência de certos fenómenos e da veracidade de afirmações individuais através da escolha de dados a partir de um determinado número de informantes e comparação e confrontação subsequentes de uma afirmação com a outra, de forma a produzir um estudo tão completo e equilibrado quanto possível» (1997: 86).

Pensamos que a nossa amostra foi uma amostra de variação máxima, pois representa toda a variedade do fenómeno que queríamos estudar (Carrasco, 2007: 101).

Na recolha dos dados utilizámos como técnicas de obtenção de informações para aquelas que, do nosso ponto de vista, nos propiciariam a informação necessária para a compreensão do fenómeno de transferência linguístico-comunicativa, no tempo de que dispúnhamos para tal. Assim utilizámos a técnica da observação participativa, entrevistas em profundidade não estruturadas, análises de documentos, vídeos, diários escritos e testes sumativos.

Uma vez apresentado o quadro metodológico com as opções de pesquisa, passaremos a analisar os dados recolhidos durante a investigação.

Capítulo 5 – Análise interpretativa dos dados

5.1 – Introdução

Neste capítulo, procederemos à análise dos diferentes dados, procurando compreender o fenómeno de transferência linguístico-comunicativa, centrando a nossa atenção nos professores. Constitui o nosso *corpus* de dados entrevistas feitas a três professores que leccionam a LP no 8º Ano; nove aulas de LP vídeo-gravadas; ficha da situação sócio-económica e cultural dos alunos; planificações trimestrais e actas das reuniões de coordenação dos professores de LP, 8º ano.

Os dados documentais foram importantes para a caracterização, sobretudo, da situação sócio-económica e cultural dos alunos o que, pensamos, nos poderá ajudar na compreensão da própria dinâmica educativa de cada turma.

Nas entrevistas procuramos conhecer a biografia linguística de cada professor, as suas representações e atitudes face: à situação de contacto de línguas, no nosso contexto, no que diz respeito ao estatuto e às funções de cada uma delas e às relações que entre elas se estabelecem, primeiro na sociedade cabo-verdiana de uma forma geral, depois no contexto educativo, onde nos debruçamos sobre as políticas linguística aplicadas à educação, e, por último, na comunicação de sala de aula, onde nos debruçámos sobre os processos de transferência linguístico-comunicativa, no que toca à natureza da sua ocorrência e ao tipo de tratamento que o professor lhe dá. Os dados recolhidos serão analisados por esta ordem e para cada um dos professores e, finalmente, procuraremos pontos de convergência entre eles.

Na análise dos vídeos, procuraremos compreender o conhecimento do professor relativamente ao fenómeno de transferência, identificando as suas atitudes e representações sobre a transferência linguístico-comunicativa, ocorrida no discurso dos alunos, e o tipo de tratamento pedagógico que o professor dá a esses processos na comunicação de sala de aula. Assim passaremos a analisar as atitudes e as representações dos professores face a um conjunto de questões que, no final, nos conduzirá às atitudes e representações dos professores face ao processo de transferência linguístico-comunicativa em geral. Analisaremos esses dados em cada um dos professores e finalmente tentaremos confrontar

aquilo que disseram nas entrevistas com aquilo que conseguimos captar através da câmara de vídeo, com o objectivo de verificar se, nesta matéria, existe sintonia entre a teoria e a prática, recorrendo sempre que necessário ao nosso quadro teórico de referência (cf. Andrade, 1997; Pinto 2005; Carvalho 2004; Pinto 2006).

5.2 – Analise das entrevistas

5.2.1. Atitudes e representações dos professores face à situação de contacto de línguas em Cabo Verde

Em primeiro lugar analisaremos as atitudes e representações dos professores face a situação de contacto de línguas no contexto cabo-verdiano, como já vimos, em termos de estatuto, funções e relações entre elas a partir da análise do conteúdo das entrevistas.

a) O caso do professor P01

O professor P01 reconhece que, em termos sociolinguísticos, a sociedade cabo-verdiana é uma sociedade bilingue. Encara com grande naturalidade a convivência e a coexistência da LP e da LCV no nosso contexto. O professor tem uma atitude positiva face às duas línguas, pois, para ele estão bem delimitadas as situações de uso de cada um desses códigos. Na sua comunicação com amigos e familiares a língua cabo-verdiana ocupa o primeiro lugar, nos seus contactos oficiais e com os seus alunos usa a língua portuguesa. Neste aspecto, convém notar que, em Cabo Verde, a escolha da língua a usar na comunicação é uma questão que geralmente não se coloca, pois, a situação de comunicação determina o código e, dificilmente, as pessoas deparam com uma situação em que não sabem que código usar, o que significa que as funções das línguas na sociedade cabo-verdiana estão bem delimitadas, o que, aliás, foi clarificado por P01. Este professor, em termos de identidade linguística, diz-se bilingue. Reivindica a língua portuguesa com um certo sentimento de pertença e de identidade, para além do crioulo. Segundo ele, o português é a *nostra língua também*. E para defender essa dupla identidade linguística ele diz o seguinte:

“Eu penso que não devemos discutir o protagonismo entre a língua portuguesa e a língua cabo-verdiana porque, pessoalmente, considero que ambas são nossas línguas, cada uma com o seu lugar.”

Portanto, para esse professor os papéis e as funções das línguas não se confundem e ambas são nossas.

Podemos dizer, então, que a representação que o professor tem da situação de contacto de línguas em Cabo Verde é a de uma coexistência pacífica, quase inevitável, natural, própria de sistemas bilingues. Comprovamos isso no seu discurso quando ele afirma:

(...) aliás, não é só o aluno. No nosso sistema é **natural**. Como, praticamente, no sistema bilingue e, sobretudo, na forma como nós estamos a desenvolver o ensino da língua portuguesa, as vezes o aluno não tem a oportunidade de, cedo, poder distinguir as coisas (...). Não é só o aluno, aliás, é muito frequente, hoje em dia, em Cabo Verde, mesmo ao nível de pessoas com responsabilidades a alto nível, estarem a falar o português e nota-se, claramente, uma interferência muito séria da língua cabo-verdiana no seu discurso ou vice-versa. Isso seria já, digamos, sobretudo, interferências do **bilinguismo**.

Porém, questionado sobre o impacto da oficialização do crioulo P01 responde:

Não tenho vivido isso. Em Cabo Verde devemos clarificar essa questão. De facto a constituição considera a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa se calhar, como línguas oficiais, mas na realidade eu penso que nós devíamos era clarificar essa questão de oficialidade, porque sabemos que têm muitas situações em que não vamos poder usar a língua crioula. Por isso eu penso que é preciso clarificar os lugares, sem desprimor da nossa língua materna e sem desprimor por aquilo que nós poderíamos considerar de língua oficial para determinados actos e língua oficial para outros actos. Não é passar atestado de menoridade, por exemplo, a nossa língua, mas está claro que em muitas situações não vamos poder usar a língua cabo-verdiana para a comunicação.

P01 evoca a necessidade de clarificar a questão da “oficialidade” do crioulo, visto que está no papel, na Constituição da República a existência de duas línguas oficiais, mas ele não tem vivido esta situação. Notamos aqui uma preocupação com a necessidade das políticas saírem da teoria para a vida prática. Acha que as políticas devem clarificar os lugares das línguas, isto é delimitar os espaços de uso de cada uma, visto que, em muitas situações, não será possível o uso do crioulo e, isto, segundo ele, sem desmerecer a LCV. Neste ponto as posições de P01 cruzam com as de Calvet, segundo as quais, a política

linguística, enquanto toda a acção imanada de instâncias detentoras de poder, visa regulamentar o convívio de línguas numa sociedade, nomeadamente no que se refere aos estatutos e ao ensino dessas línguas. Para que essa política seja aplicada na prática, de acordo com as especificidades da realidade a que se destina, as instituições que detêm o poder preocupam-se com a elaboração de um planeamento linguístico, no qual são explicitadas as estratégias a implementar (Calvet, 1996:3; ver também Schiffman, 1996a: 3). Calvet, ainda chama a atenção para o facto de a concepção de uma política linguística não poder nem dever ser realizada sem ter em conta a situação real da comunidade na qual vai ser aplicada, pois arrisca-se a nunca passar de um projecto bem intencionado (Calvet, 1996: 51-52; Schiffman, 1996: 4). Sobre esta matéria Andrade esclarece o seguinte

Cabe, deste modo, ao Estado a planificação e a execução de uma política linguística através dos mecanismos de educação linguística, neste caso, através das escolas, dos professores, dos programas, das políticas de formação de professores, política essa que deve esclarecer aqueles que intervêm no processo de ensino/aprendizagem (pais, professores e alunos) sobre as consequências de dominar uma outra língua que não a materna, isto porque, à semelhança do que acontece com os indivíduos, também as línguas que os países falam determinam as suas vidas (cf. Allwright & Bailey, 1991: 18 Candelier, 1992; FNAPLV, 1992; Sequeira, 1992).

Realmente, aquilo que se pode notar, relativamente a esta questão, é que, se na prática as funções dessas duas línguas na sociedade cabo-verdiana são bem definidas, a oficialização do crioulo pegou-nos de surpresa e ela não tem sido praticada porque muitos cidadãos não sabem como e em que circunstâncias fazê-lo. Falta definir e decidir sobre aspectos importantes como a norma, por exemplo, a escolha da variante, entre outras decisões políticas fundamentais, sem as quais a prática dessa “oficialidade” do crioulo não será possível.

b) O caso do professor P02

P02 reconhece que a nossa situação sociolinguística é uma situação de línguas em contacto e este facto determina a interferência do crioulo no português de uma forma geral:

De uma forma geral, eu penso que, até hoje o crioulo interfere, e muito, na língua portuguesa. Pode ser pelos alunos, pelas pessoas lá fora, muitas vezes, por exemplo, na televisão começam (...) em

português e terminam em crioulo, ou então metem o crioulo pelo meio, estas coisas. Mesmo pessoas formadas também. Não é só a camada mais (...). Portanto, até hoje o crioulo interfere na língua portuguesa. Mas acho que não devia ser. Sendo o português a nossa língua oficial, aquela com que mantemos o contacto com outros povos de expressão, portanto, de língua portuguesa, eu penso que todos nós devíamos falar o mínimo pelo menos, o mínimo, mesmo o mínimo da língua portuguesa.

Vimos neste discurso que, a pesar de reconhecer uma coexistência de linguas, reconhece que o cabo-verdiano, aos mais diversos níveis faz a transferência de uma língua para outra, mas, mais no sentido da LP para a LCV, exemplificando o caso da televisão. Apresenta como exemplo a televisão, onde, muitas vezes, se verificam fenómenos de mistura código e de troca de códigos. Diz que muitas vezes o interlocutor começa em português e termina em crioulo. O professor faz referência a uma mudança de códigos e a uma mistura de códigos, português e crioulo, quando diz: “vão falando o português e metem o crioulo pelo meio”. Andrade (1997) chama a atenção para o facto de a alternância de códigos e as estratégias de transferência que nos levam ao papel da LM serem interiores e de difícil identificação. Muitas vezes, o próprio aluno não tem a consciência das estratégias de recurso à LM que utiliza, (cf. Trévisse 1992: 95). Trabalhar este fenómeno comunicativo nos parece uma tarefa difícil que exige que o professor, para além de uma boa formação científica, tenha também uma atitude reflexiva e inovadora, aceitando as características dessa comunicação pedagógica e tentando, a partir dela, desenvolver a competência linguística na LÁ.

P02 tem uma representação negativa deste fenómeno social, pois, acha que o facto de o português ser a nossa língua oficial devia justificar que todo o cabo-verdiano falasse, minimamente bem, o português. Defende que, nessa convivência lingüística, o crioulo não devia “contaminar” o português, porque a LP é a nossa língua oficial é a nossa língua de comunicação com o exterior. Assim sendo, ela devia ser minimamente dominada por todos. Neste ponto, P02 usa o critério de utilidade, enunciado por Dabène (1994), isto é, aponta para a necessidade de aprendermos a LP, por causa da sua utilidade nas nossas comunicações com a CPLP. Para além do critério de utilidade, esse professor, ainda, usa o critério de prestígio, também enunciado por Dabène (1994). Notamos que P02 supervaloriza o estatuto da língua portuguesa, enquanto língua oficial, em relação ao da LCV, LM, no contexto sociolinguístico cabo-verdiano. Ao utilizar o verbo *dever* o professor deixa escapar a idéia de que o locutor tem o poder de escolher se vai ou não

permitir a interferência do crioulo no português, contrariando a posição de Hagège (1996) que defende que a interferência é inconsciente e que o locutor não tem domínio sobre ela. Isto quer dizer que está liberdade de escolha não é tão óbvia e evidente, pois a interferência, enquanto fenómeno inconsciente, como observa Hagège, advém da fraca competência linguístico-comunicativa num dos códigos. Assim pensamos que, se os cabo-verdianos têm um discurso em língua portuguesa recheado de interferências do crioulo, este facto deve-se à própria situação natural de convivência e coexistência linguística no repertório linguístico do sujeito falante, associada a algum desequilíbrio linguístico deste à L P, pois, como observa Andrade (1987)

a coexistência de mais do que uma língua no sujeito falante criou um saber linguístico, uma competência diferente da do monolingue e não decomponível em duas competências isoláveis: “Le bilingue, comme le monolingue, est un être communicant à part entière; il possède une compétence communicative équivalente à celle du monolingue, même si la forme linguistique que prend celle-ci est parfois très différente de celle du monolingue” (Grosjean, 1987: 117, in Andrade, 1987).

Relativamente às funções e ao estatuto das línguas P02 reafirma, sistematicamente, o estatuto de língua oficial de que goza a LP e a sua função no estabelecimento de relações interculturais entre Cabo Verde e o resto do mundo, concordando com Andrade que vê o bilinguismo como algo “absolutamente imprescindível para as necessidades comunicativas das sociedades modernas, nomeadamente na perseguição de uma Europa sem barreiras, dado esta se revelar como uma das zonas menos bilingues do globo” (1987). Se sempre justificou essa aposta na aprendizagem da LP, enquanto cimento de ligação entre Cabo Verde, a Europa, a África (PALOP), a Ásia (Timor e Macau) e a América (Brasil), hoje, depois da assinatura do acordo especial entre Cabo Verde e a União Europeia, a aprendizagem da LP deve ser encarado como um desafio a vencer, visto que a aprendizagem das outras línguas passa por ela, enquanto elemento de contraste com as LEs, no sistema educativo.

c) O caso do professor P03

P03, relativamente à coexistência linguística em Cabo Verde, considera que há uma “transgressão” do crioulo no português, ou seja, a interferência do crioulo no português é

uma transgressão. Apesar de não ter explicitado esta transgressão, sentimo-nos tentados a deduzir que ela considera este fenómeno como uma espécie de transgressão às regras de produção em língua portuguesa. P03 defende que a realidade sociolinguística cabo-verdiana é uma realidade marcada pela interferência do crioulo no português e que esta realidade dificulta a aprendizagem de uma forma geral. Entende que a interferência do crioulo no português, principalmente a nível da escrita, é um fenómeno “que fica muito mal porque leva a fazer frases incorrectas a nível da organização frásica, frases mal organizadas.” P03 reconhece que o crioulo é a nossa LM, a LP é a nossa língua oficial, mas cada uma tem o seu lugar. Porém, já vimos que, segundo Andrade (1987) o “saber bilinguístico” não é decompinível em dois saberes estanques.

Questionado sobre como terá encarado a declaração da oficialização do crioulo proferida pelo Senhor Ministro da Cultura, confessa que foi com indiferença, pois a declaração não provocou a alteração do estado das coisas. Tudo continua como era antes, nas suas palavras:

(...) pra mim a língua oficial continua a ser a língua portuguesa, língua crioula a língua materna, no trabalho ainda trabalhamos apenas com a língua portuguesa, portanto eu penso que não teve impacto nenhum, pelo menos, portanto no meu trabalho.

As palavras de P03 denunciam uma ideologia assimilacionista, visto que promove a utilização da LP, enquanto língua politicamente dominante, segundo observa Cobarrubias (in Hoffmann 1991:215- 216)

Esta atitude de indiferença em relação à oficialização do crioulo, manifestada pela professora, vai de encontro com as reflexões de Calvet sobre a implementação de políticas linguísticas. O autor defende que a aceitação tácita de usos sociais que se perpetuam no tempo não deixa de constituir uma forma de política, embora não sujeita a qualquer reflexão e planeamento. Calvet designa esta situação por fenómenos *in vivo* (cf. 1996: 51), o que corresponderá ao que Schiffman classifica como política *de facto* (1996: 2). Esses usos sociais, como já referimos, não podem ser ignorados nos momentos de tomada de decisão legislativa, pois correm riscos de encontrarem enorme resistência por parte da população a que se destinam. Assim, este tipo de acções só resulta em construções visíveis quando assenta nos alicerces sociais e linguísticos preexistentes nas comunidades.

Assim, o crioulo continuará a ocupar na vida de P03 o lugar de LM e esta será a sua função social, e o português continuará a ser a língua oficial, língua de trabalho. Portanto, P03 não reconhece a oficialização do crioulo nem o impacto desta medida no seu trabalho. Para ela o ideal seria que as duas línguas funcionassem como compartimentos estanques para evitar que uma contagiasse a outra, o que, como temos vindo a observar não é possível. Concluímos, então, que para P03 o que existe em Cabo Verde é uma situação de bilinguismo não igualitário onde uma das línguas possui um estatuto social privilegiado e, por conseguinte, um maior prestígio (cf. Hagège 1996)

5.2.2. Atitudes e representações dos professores face à coexistência das duas línguas no contexto educativo

Neste ponto deter-nos-emos nas representações dos professores sobre a coexistência linguística (língua portuguesa/ língua cabo-verdiana) no contexto educativo cabo-verdiano, procurando saber o que pensam das políticas linguísticas aplicadas à educação, dos papéis que desempenha cada uma das línguas, da convivência entre o português e o crioulo na comunicação pedagógica de uma forma geral, desta mesma convivência na comunicação de sala de aula e, mais especificamente, no desenvolvimento do programa da disciplina de Língua Portuguesa. Relembramos que, relativamente ao ensino de línguas, a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê: “promover a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo; reforçar o ensino das línguas estrangeiras; valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura.” Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro.

a) O caso do professor P01

Relativamente às políticas linguísticas aplicadas à educação, P01 defende que elas não estão clarificadas e urge a necessidade de se proceder à sua clarificação, a fim de se definir bem as funções das línguas no contexto educativo. Segundo ele é imperioso:

Uma decisão política clara que pudesse definir em que circunstâncias, por exemplo, nós poderíamos utilizar a língua Cabo-verdiana nas escolas. Até agora não se disse nada. Do meu ponto de vista, deviam determinar em que níveis se podia usar a língua cabo-verdiana ou a língua portuguesa, se em paralelo e,

ao mesmo tempo, tomar uma decisão nacional, do ensino da língua cabo-verdiana, não só porque, como sabe, nós temos uma série de variantes da nossa língua, e o facto de não termos, essa questão linguística clara, ainda que seja em termos de decisão política, vai-nos dificultar bastante em termos de querer fazer outras coisas, porque nós vamos entrar num campo que, por não estar regulado, pode trazer-nos uma grande confusão. Por isso, penso que devia haver uma decisão política clara.

P01 observa, neste discurso, que a utilização do crioulo no sistema de ensino exige mais do que uma declaração. Aponta como uma das medidas necessárias de política linguística a decisão sobre o nível em que o crioulo deve ser introduzido. Relembramos que a discussão a volta desta questão é antiga e as opiniões oscilam de um extremo ao outro. Por um lado, estão aqueles que defendem a introdução do crioulo de cima para baixo e, por outro, aqueles que defendem a sua introdução de baixo para cima, isto é no pré-escolar. As questões que P01 coloca denunciam as suas representações sobre esta matéria, revelam-se pertinentes e são indícios de uma atitude assertiva, fruto de uma representação positiva sobre as línguas, sobre a sua convivência e a sua coexistência no contexto educativo.

b) O caso do professor P02

Ao analisarmos o discurso de P02 sobre a coexistência das duas línguas, no contexto educativo cabo-verdiano, verificamos que reconhece a presença dessas duas línguas e observa que elas têm funções diferentes, já que o crioulo é utilizado pelos alunos e o português pelo professor. Disse que os alunos não têm motivação para falarem português na sala de aula e que, quando falam, há muita interferência do crioulo no português, o que é muito negativo.

Realtivamente à troca de códigos e à mistura de códigos na comunicação de sala de aula afirma:

Acho que a escola tem um papel muito importante nisso. Portanto, como eu disse, nós temos alunos que começam a falar em português e terminam no crioulo, então nós, a escola, temos que fazer com que os alunos parem com isso, principalmente nós os professores de língua portuguesa. Mas não apenas os professores de língua portuguesa, os outros professores também, porque também dão aulas em língua portuguesa e, de certeza, que os alunos também falam em crioulo. Então, vejo que os outros professores devem fazer com que os alunos expressem em português dentro da sala.

Quando o professor utiliza as expressões *temos que fazer com que os alunos parem com isso*, ou *os outros professores devem fazer que os alunos se expressem em português dentro da sala*, percebemos que para este professor a utilização da LCV no processo de aprendizagem da LP é a manifestação de uma má vontade do aluno perante a língua e não de uma insuficiência, de uma limitação, de uma incompetência lingüística ou mesmo o resultado da coexistência destas duas línguas no repertório lingüístico de um aluno que vive num contexto onde coexistem duas línguas, aspectos que, na nossa opinião, caracterizam a aprendizagem de uma língua em percurso. Ele reconhece que é necessário que se ponha um fim nesta situação reinante, mas não diz como é que o professor deve proceder para acabar com esta situação. Pensamos que a questão é muito mais complexa do que possa parecer e requer para além de tempo um empenho laborioso do professor de língua portuguesa que deverá contar com políticas claramente definidas, com recursos e com um sistema educativo centrado na aprendizagem. O professor terá a necessidade de questionar a toda a hora porque é que o aluno não está a aprender, o que deverá fazer para facilitar esta aprendizagem, em suma, reflectir constantemente sobre a sua prática, numa perspectiva de melhoria dos resultados dos alunos.

Bom, eu sempre falo com eles neste aspecto, quando falam o crioulo eu falo que têm de falar, a língua portuguesa, que é a língua oficial, que se os alunos forem a São Tomé, Moçambique, para entrar em contacto com as pessoas daqueles países, têm de expressar em português e não em crioulo, se não entendem uns aos outros, mas, sendo a língua oficial destes países, se falarem português vão se entender, então sempre falo com eles neste sentido, portanto mostro a vantagem da língua portuguesa.

Neste ponto, o professor tenta consciencializar os alunos para a importância da língua portuguesa no estabelecimento de relações interculturais, principalmente, no âmbito da comunicação entre os países de língua oficial portuguesa, lembrando que esta língua funciona como elo de ligação entre Cabo Verde e o resto do mundo.

Eu penso que isto também, o facto dos alunos introduzirem o crioulo ao falarem português, introduzirem o crioulo, penso que prejudica, prejudica muito a aprendizagem sim, prejudica muito.

Estas palavras de P02 dizem-nos que ele considera a transferência linguístico-comunicativa como uma estratégia negativa que prejudica a aprendizagem da LP, posição contrária à de Araújo (2003:17) que diz que: “Sendo partilhado por professores e alunos, ela [LM] representa um meio sempre presente, e naturalmente fiável, de servir as necessidades de comunicação, e do processo de ensino/aprendizagem (...)”. Esta autora ainda reforça a importância da LM no ensino aprendizagem de línguas dizendo que:

Numa perspectiva que encara o contexto de sala de aula sobretudo em função das condições de ensino/aprendizagem linguística que proporciona, a análise de como professor e aluno usam a LM para levar a cabo a interacção liga-se aos modos de promover a aprendizagem, garantindo ao aluno oportunidades de actuar sobre o próprio conhecimento, regulando-o e monitorizando-o.

Portanto parece-nos que se o professor tivesse uma representação mais positiva da importância da LM no processo de ensino/aprendizagem de línguas e tomaria atitudes mais assertivas em relação ao recurso que os alunos fazem à LM, contribuindo para a criação de ambientes de menos tensão dentro da sala de aula e, consequentemente, mais propícios à aprendizagem da LP.

c) O caso do professor P03

P03, relativamente à coexistência linguística no contexto educativo e ao recurso à LCV na comunicação de sala de aula, diz:

Acho que na aula de língua portuguesa não, penso que é negativo em todas as aulas, penso que, estamos na escola, numa instituição, sendo uma instituição, a língua portuguesa é que deve prevalecer, e quando o aluno introduz crioulo está a prejudicar a aprendizagem, a sua própria aprendizagem, porque não há uma abertura total à língua portuguesa, deixa-se levar pela língua crioulo, então isto vai dificultar muito a sua aprendizagem, mesmo a nível escrito como a oral, na hora de se expressar, a nível escrito como a nível oral.

Notamos que a atitude de P02 revela-se pouco inovadora, pois, durante muito tempo, se pensou que o indivíduo capaz de comunicar em duas línguas diferentes era afectado por uma espécie de doença chamada “bilinguismo” (Andrade 1987). Exactamente como a professora que acha que o bilinguismo é prejudicial à aprendizagem de uma forma geral.

Porém, actualmente é opinião geral que o bilinguismo é algo de original, rico em potencialidades comunicativas, extremamente dinâmico, portador de criatividade linguística (Andrade, 1987).

A expressão *aluno deixa se levar pela a língua crioulo* mostra-nos que P03 condena o aluno pelo uso do crioulo, que o professor encara como um erro e não como um estratégia de aprendizagem, consequentemente, pela falta de competência em LP. Pensamos que, enquanto o professor tiver a atitude de responsabilizar o aluno pelo sua falta de competência em LP, ele pouco ou nada fará para lho ajudar a melhorar a sua produção ou para o ajudar a desenvolver essa competência necessária à sua realização pessoal e social e não assume a responsabilidade de trabalhar pedagogicamente essas transferências.

P03 é céptica relativamente ao futuro do crioulo e cómodo em relação à situação actual de ensino da LP, isto porque acha que os alunos não querem falar a LP, não têm domínio da língua, mas a sua posição é esta: “Penso que num futuro próximo não estou a ver, agora, mas num futuro próximo não estou a ver o crioulo dessa forma, ainda, acho que ainda a língua portuguesa vai permanecer por muito, muito, e muito e muito, muito tempo ainda como está.”

Quer dizer que, ainda por muito tempo, continuaremos a não ter aprendizagem da LP em contexto educativo cabo-verdiano, pois o crioulo continuará a não ter espaço no sistema e o português permanecerá por muitos e muitos anos como está. Pensamos que a visão de P03 e o seu prognóstico para o ensino de línguas no nosso contexto é desencorajador e compromete, seriamente, a qualidade de ensino em Cabo Verde. Se não vejamos: o professor reconhece que seus alunos estão desmotivados, que estes só falam crioulo na comunicação de sala de aula, que este recurso à LM é prejudicial à aprendizagem do português e à aprendizagem de uma forma geral, não aceita a ideia de introdução do crioulo no sistema de ensino e acha que a situação vai continuar assim como está, por muito e muito tempo. Relembramos que P03 na sua biografia linguística afirmou que pertencem a uma família evangélica e que desde sempre esteve em contacto com a LP porque os pais estudavam a Bíblia em casa. Diz-nos Moscovici que a representação que o individuo forma de um objecto é constituído e reconstituído no seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores que, por sua vez, depende do seu contexto histórico social e ideológico no qual está inserido. Assim sendo, podemos dizer que a representação que P03, desde pequena, no meio evangélico, onde o sistema de valores é

bastante sólido e pouco imutável, construiu dos papéis e das funções da LCV e da LP não lhe permite aceitar as inovações e nem conceber o dinamismo e a evolução das mesmas. É caso para concluirmos que, na visão de P03, o sistema de ensino cabo-verdiano está condenado a uma história de insucesso e de fracassos irremediável. Pensamos que esta professora por causa do seu cepticismo e da sua atitude conformista não terá motivação para se envolver num projecto de inovação e de melhoria dos resultados dos alunos ou não se sente responsável pela melhoria dos resultados destes. Vejamos a representação que P03 tem da oficialização do crioulo:

Penso que é maléfico, maléfico porque os alunos não conseguem, não hão de conseguir ver isso é: - ah, professora nossa língua, a nossa língua é o crioulo porque é que eu tenho que falar português? Não fazem o mínimo de esforço para ajudar, mesmo no português.

A valorização do crioulo por via da oficialização é, também, na óptica de P03, uma medida maléfica porque vai reforçar o sentimento de pertença e de identidade que o aluno tem da sua LM e leva-o a não entender porque terá ele de falar a LP. Somos de opinião que o professor enquanto modelo que o aluno almeja seguir tem uma influência muito grande na construção das representações que este terá das línguas que convivem no espaço de sala de aula e não nos parece que a desvalorização de uma seja a estratégia mais acertada para a aprendizagem da outra. (cf. Andrade 1997; Pinto 2005; Carvalho 2004).

A professora tem uma visão exclusivista da coexistência linguística, isto é, não concebe a coexistência linguística, o contacto entre línguas e acha que a valorização de uma num contexto de contacto de línguas representa automaticamente a desvalorização de outra, daí achar que a oficialização do crioulo conduza ao desprestígio da LP o que fica patente nas suas palavras: “Acho que terá um impacto negativo porque os alunos começam a só valorizar, só a valorizar o crioulo. A nossa língua já é língua oficial, começam a colocar português de parte.” Desta forma todas as nações teriam reservas em apostar no ensino de línguas como forma de preservar a sua língua nacional e defender-se da desvalorização de uma das línguas em presença. Neste caso, a globalização estaria bastante comprometida, pois o interculturalismo e o multiculturalismo, condições indispensáveis para a sobrevivência da aldeia global, estariam comprometidos ou mesmo não achariam bases de sustentação. Os homens se sentiriam desprestigiados na sua cultura e identidade,

não existiria intercomunicação ou intercompreensão e haveria uma grande crise de identidade cultural. As línguas viveriam em gueto sem contaminação e sem contacto umas com as outras o que levaria à sua morte. As línguas sendo organismos vivos carecem de se comunicarem umas com as outras como forma de garantirem a sua sobrevivência, já que todos os dias nascem e morrem vocábulos desse contacto inter e entrelínguas.

P03 considera o crioulo uma língua menor e com fraca potencialidade expressiva daí que não possa ser transformado em matéria de ensino nem em veículo de transmissão de conhecimentos científicos porque segundo P03 o crioulo não é capaz de referenciar os termos linguísticos: “ porque eu não estou a conseguir ver os termos, os termos matemáticos ditos em crioulo. Nós vamos usar os termos científicos e utilizamos as palavras em português.” Por um lado e por outro, na opinião da professora isso significaria a morte da língua portuguesa no nosso contexto: “a língua portuguesa, daqui, ah, acabará por desaparecer.”

5.2.3. Atitudes e representações sobre o fenómeno de transferência linguístico-comunicativa

Começando pelo conceito de transferência, notamos, antes mesmo das entrevista, em conversas informais e em pesquisas feitas anteriormente e da nossa própria experiência como professores de língua portuguesa neste contexto, que o conceito de transferência não é conhecido no nosso meio escolar. A noção de transferência é trabalhada sob a designação de interferência. Portanto, para os professores que entrevistamos, o que designamos de transferência eles designam de interferência, ou seja, para eles, *transferência* é igual a *interferência*, isto é, só conhecem a transferência negativa. Vimos já que o conceito de *transferência* e *interferência* são muitas vezes utilizados de forma indistinta e que Weinreich (1953) introduz uma nova orientação à problemática, ao utilizar o termo *interferência* para se referir à *transferência negativa*, conceito que ele considera muito mais interessante que o de *transferência* dita positiva, entendida como “the facilitating influences that may arise from cross-linguistic similarities” (cf. Carvalho 2004; Andrade 1987; Pinto 2005)

a) O caso do professor P01

Para P01 a transferência é um expediente que o aluno usa para transmitir aquilo que tem a dizer, de uma forma quase natural. Acha que este processo linguístico é positivo na aprendizagem. Neste particular, a posição de P01 vai de encontro com a dos cognitivistas que encaram a transferência como uma estratégia usada pelo aprendente na construção da sua interlíngua e que consiste em recorrer, sempre que possível, a conhecimentos prévios (cf. Kellerman & Sharwood Smith, 1986; Kohn, 1986; Odlin, 1989; Sharwood Smith, 1986, in Andrade 1997). Questionada sobre o discurso híbrido do aluno que recorre à transferência, o professor responde que: “isso é normal, nós verificamos isso constantemente e, por vezes, naturalmente, temos que parar para mostrar um pouco a diferença e vou chamar a atenção, não de forma que possa ferir a sua sensibilidade, mas de forma a mostrar que, em língua portuguesa, a forma mais correcta seria diferente, por exemplo, da forma por ele utilizada”. Notamos aqui que o professor, para ajudar o aluno a desenvolver a sua competência linguístico-comunicativa, aproveita o discurso do aluno e faz a análise contrastiva entre as duas línguas, clarificando a especificidade de cada uma sem menosprezar a LM do aluno, conforme as próprias palavras do professor, a cima enunciadas. Portanto, a representação que o professor tem do fenómeno de transferência é uma representação positiva, representação que é uma verbalização de uma prática. A representação que o professor tem do fenómeno permite que ele não seja hostil com os seus alunos, que tenha uma atitude estimuladora da produção verbal, visto que, está sempre preocupado em não provocar o acanhamento do aluno, tendo a clara consciência de que desvalorizar a LM do aluno é uma atitude que o inibe. Desta forma, acha que trabalhar pedagogicamente as transferências é melhor do que hostilizá-las.

b) O caso do professor P02

Verificamos que P02 tem uma representação negativa da LM, da sua introdução no sistema de ensino e, conseqüentemente, do processo de transferência. Daí que as atitudes face a este fenómeno, também, sejam negativas e conduzam à inibição e ao acanhamento do aluno e, até, a uma certa revolta. Vejamos registos deste facto no seu discurso: “Eu sinto quando falam, por exemplo, em crioulo, eu peço que repitam a frase, mas em

português, às vezes os meninos até dizem: ”óh professor então eu não falo, então eu não falo”.

Questionado sobre se o processo de transferência linguística é um processo que facilita ou dificulta a aprendizagem da LP o professor responde: “(...) não sei se facilita ou se dificulta, mas eu acho que dentro da sala de aula devíamos falar a língua portuguesa.” P02 demonstra uma espécie de intolerância relativamente à transferência e, mesmo sem saber se esta facilita ou se dificulta a aprendizagem, continua firme na sua posição de que dentro da sala de aula se deve falar a LP. Não encara a transferência como um fenómeno intrínseco ao processo de aprendizagem de línguas numa situação de línguas em contacto. Não vê que é impossível que alunos do 8.º ano que tenham como LM a LCV, que sempre falaram o crioulo, isolem, no seu repertório lingüístico, o seu único instrumento de comunicação para impedir que este influencie a produção lingüística em LP, (cf. Hagège, 1996; Coste, Moore e Zarate, 1997)

“Eu penso que isto também, o facto dos alunos introduzirem o crioulo ao falarem português, introduzirem o crioulo, penso que prejudica, prejudica muito a aprendizagem sim, prejudica muito.”

Com este discurso concluímos que, para P02, a transferência linguístico-comunicativa é prejudicial à aprendizagem e por isso deve ser evitada. Como vimos anteriormente ele chamava a atenção para o facto de todos os professores terem de tentar fazer com que os alunos parem com esta prática:

(...) então nós, a escola, temos que fazer com que os alunos parem com isso, principalmente nós os professores de língua portuguesa. Mas não apenas os professores de língua portuguesa, os outros professores também, porque também dão aulas em língua portuguesa e, de certeza, que os alunos também falam em crioulo. Então, vejo que os outros professores devem fazer com que os alunos expressem em português dentro da sala.

Até aqui vimos a representação de P02 sobre a transferência e concluímos que esta é muito distinta da que tem P01. Como vimos atrás, a representação determina a atitude e esta, por sua vez, guia as práticas. Muito próximo das atitudes e das representações de P02 sobre o fenómeno de transferência estão as atitudes e as representações de P03 que passaremos de seguida a analisar.

c) O caso do professor P03

Assim como P02 P03 também tem uma representação negativa do fenómeno de transferência lingüístico-comunicativa. Questionado sobre o impacto deste fenómeno no processo de ensino/aprednizagem, responde:

De certo modo acho que podia facilitar. Também dificulta muito, porque a nível de, escrevermos fica muito mal, muito mal, a interferência do crioulo. Leva a fazer frases incompletas a nível da organização frásica, as frases ficam mal organizadas. Eu acho também que quando estamos a expressar e não sabemos aquela palavra dizem em crioulo e nós ajudamos, e dizemos como é que se diz em português, e, eh, eles, ao dizer aquela palavra, começam por entronizar aquelas palavras que por vezes não conhecem.

A professora mostra a sua preocupação perante a interferência morfo-sintáctica do crioulo no português, principalmente a nível da produção escrita. Defende que, se por um lado dificulta porque dá lugar ao erro, por outro, pode facilitar porque, ao longo da expressão verbal se se recorre à LM para procurar uma palavra que não se sabe dizer em LP, o professor ajuda, facultando a palavra que falta, dando ao aluno a oportunidade de conhecer e aprender uma nova palavra, ou seja neste caso o recurso à LM deu ao aluno a oportunidade de ampliar o seu léxico em LP. P03 considera que a interferência é benéfica quando acontece na oralidade e se for de natureza lexical, sendo maléfica se for uma interferência de natureza morfo-sintáctica e se manifestar na produção escrita.

Portanto, a professora posiciona-se do lado da perspectiva behaviorista que não valoriza a transferência, enquanto estratégia de aprendizagem (Carvalho, 2004:69)

Tendo como base estas representações sobre o recurso à LM e sobre o processo de transferência em si P03 afirma:

Portanto, eu, quando isto acontece, eu mesmo os obrigo a falar, vamos falar o português, eu sou professor de português, vamos falar português, vamos escrever, mando escrever frases, depois: - vamos entender o que é que esta frase diz, começamos a ver, começamos a interpretar, começamos a ver formas de interpretações, as vezes vejo interpretações que ficam muito longe do que a frase está a dizer.

A atitude de P03 revela o tipo de tratamento que ela dá ao fenómeno de transferência linguístico-comunicativa, tratamento esse que, na nossa opinião, é pouco pedagógica. Não nos parece razoável obrigar os alunos a falarem uma língua da qual têm fraco domínio de produção, como se falar ou não falar a referida língua dependesse única e exclusivamente do querer e da vontade do aluno, sem considerar as suas limitações e as suas dificuldades. Uma outra atitude que P03 indica é a de converter o código oral no código escrito a procura de intercompreensão, ciente de que, utilizando o código escrito, é mais fácil corrigir as interferências. Portanto, segundo P03, a técnica é: falar – competência de produção oral, escrever - competência de produção escrita, entender – competência de compreensão escrita, interpretar - competência de leitura, isto é de múltiplas interpretações.

Uma vez analisadas as atitudes e as representações dos professores face aos processos de transferência, passamos a analisar o tratamento pedagógico que os professores dizem dar a esses fenómenos.

5.2.4. Tratamento pedagógico do processo de transferência

a) O caso do professor P01

Relativamente ao tratamento pedagógico do processo de transferência notamos que ele varia com os professores, pois cada um dispensa um tipo de tratamento diferente ao fenómeno. Assim P01 aposta na análise contrastiva entre as duas línguas : “(...) mostrar um pouco a diferença (...) de forma a mostrar que em língua portuguesa a forma mais correcta seria diferente da forma utilizada pelo aluno.”

O professor reconhece a existência de diferentes tipos de transferência e reconhece ainda que umas são essências e outras acessórias.

eh, normalmente ao constatar as interferências, eu geralmente pego naquelas que eu considero essenciais, porque as vezes são várias, para trabalhar, como eu disse, no momento, em função da matéria como que, em contexto, e então eu aproveito essas interferências para trabalhar o conteúdo com o qual nós estamos a e, outros aspectos ficam para momentos posteriores, porque as vezes volto a referir para chamar a atenção, “você se lembram de tal dia de tal assunto em que fulano disse isso,

as vezes até nós discriminarmos a frase e vamos pegar e, normalmente utilizo um método activo que é de não logo a partida dizer o quê que não está, apenas levá-los a reflectir por eles próprios, ta, ta, talvez esse aluno, começando por esse aluno e, e, e, e depois os colegas para ajudarem a descobrir o que não está bem e o quê que nós devemos eh digamos transformar para ficar em conformidade com aquilo que seria correcto na língua portuguesa.

O professor reforça a ideia da necessidade de clarificar as fronteiras entre as línguas como requisito indispensável para a aprendizagem da LP. Neste ponto, P03 aproxima-se das posições de Galisson e Coste (1983), tentando desenvolver nos alunos uma consciência linguística clara que permite ao aprendente reconhecer as diferenças e as semelhanças entre as línguas em contacto, o que é fundamental no processo de tradução, entendido como um processo de «interpretação dos signos de uma língua por meio de signos de outra língua» Como sabemos que existe uma grande transparência linguística entre o crioulo e o português o que impede que os alunos filtrem as diferenças para ganharem competência em LP, o que também impede, em nossa opinião, P02 e P03 de centralizarem a sua acção na aprendizagem de LP e não no ensino de LP, pois, eles partem do princípio que, uma vez que o crioulo e o português são muito parecidos e a segunda é a nossa língua oficial o aluno tem o dever de o saber mesmo que nunca lha tenha ensinado.

P01 acredita que a própria metodologia utilizada no ensino de línguas em Cabo Verde não facilita o tratamento pedagógico do fenómeno de transferência linguística:

(...) a forma como nós estamos a desenvolver o ensino da língua portuguesa, às vezes o aluno não tem a oportunidade de, cedo, poder distinguir as coisas, isso porque por exemplo nós, muitas vezes, não fazemos muita prática da língua. O sistema preocupa-se mais com as questões gramaticais, em termos formais e não se dá às vezes grandes oportunidades ou atenção a essa questão de comunicação, do aluno falar muito. Então, com eu dizia, são as condições de aprendizagem que obrigam a que o aluno tenha por vezes interferências de uma língua na outra ou mesmo faça transferência em termos de construção, por exemplo, de frases.

Portanto, podemos afirmar que P01 usa como estratégias de tratamento pedagógico das transferências a análise contrastiva e privilegia a prática da língua em sala de aula. Reconhece que o programa está desenhado para promover o desenvolvimento de uma competência linguística, mas, mesmo assim, aproveita as transferências que considera mais essenciais para promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa em LP.

b) O caso do professor P02

Vimos que P02 não considera a transferência como um estratégia de aprendizagem, porém diz trabalhá-las, na sala de aula,

Quando falam, por exemplo, em crioulo, eu peço que repitam a frase, mas em português. Às vezes, os meninos até dizem: "óh professor, então eu não falo, então eu não falo." Mas, pronto. Então, nós vamos ajudando, com a ajuda mesmo dos outros alunos da turma, já tinha dito a frase em crioulo, mesmo os outros alunos, eu peço aos outros alunos da turma, um ao outro como é que devia, como é que o aluno devia ter dito a frase, etc.. Depois pergunto: "será que era tão difícil?"

Uma forma de o professor tratar pedagogicamente as transferências é solicitando a repetição da frase e a sua conversão do código oral para o código escrito. Posteriormente, solicita a colaboração da turma no sentido de se proceder a análise contrastiva ou à tradução da frase. Já vimos que a pergunta final, que o professor diz que costuma fazer, esconde uma atitude que pode levar ao acanhamento ainda mais do aluno, pois a pergunta é uma forma de consciencializar o aluno da sua incompetência ou, de tentar mostrar-lhe que é uma tarefa fácil e que, se ele tentar será capaz.

P02 continua, dizendo:

Às vezes fazemos jogos, jogos com palavras, portanto com palavras, significados jogos de significados, estas coisas pra ver, mesmo aqueles que não gostam, quando vêem um aluno só a responder, só a responder, começam então a dizer palavras que também eles acham que são sinónimos, ou que são antónimos, estas coisas.

O professor usa a estratégia do ensino cooperativo que leva o aluno a reconhecer que pode também aprender com o seu par, através de actividades lúdicas, isto é de jogos que lho obrigam a pensar, a interiorizar a relação semântica entre palavras da LP e a ampliar, assim, o seu léxico,

Eu sempre falo com eles neste aspecto. Quando falam em crioulo eu falo que tem de falar, a língua portuguesa, que é a língua oficial, porque se forem a São Tomé ou a Moçambique, para entrar em contacto com as pessoas daqueles países, têm de expressar em português e não em crioulo. Se falarem português vão-se entender. Então, sempre falo com eles neste sentido. Portanto, mostro a vantagem da língua portuguesa.

Outra atitude pedagógica do professor tem a ver com o facto de ele tentar convencer os alunos da importância da língua portuguesa num contexto global, principalmente na comunicação entre os países da CPLP. O que nos ressalta aqui como atitude negativa é a expressão “têm de falar a língua portuguesa” como se o não falar fosse uma atitude de recusa de um aluno que sabe falar e não uma estratégia de um aluno que não tem domínio perfeito da língua. Apesar de este ter uma competência de compreensão, falta-lhe a competência de produção e, por isso, ele está na escola para que a possa desenvolver. Sabemos que isso não será possível sem o envolvimento do professor com as limitações e as dificuldades dos alunos, isto é, o professor deve estar consciente das competências que o aluno tem na língua que está a ensinar, para que possa também estar consciente das suas limitações e fazer incidir a sua acção pedagógica nessas mesmas limitações, numa busca constante de maior domínio das línguas.

P02 recorre à aprendizagem colaborativa, isto é, solicita a ajuda dos colegas para a tradução do discurso do aluno, o que encaramos como uma atitude positiva. Porém, essa atitude poderia ter melhores frutos se fosse solicitada bem antes do professor ter deixado claro para o aluno que ele não estava a cumprir os seus deveres. O aluno ao recusar falar a LP demonstra um estado afectivo que dificilmente lhe permitirá assimilar a tradução da frase, pois encontra-se num estado que não lhe permite prestar atenção à intervenção dos colegas. O professor dá-nos conta de que continuou a sua tarefa de tradução colectiva, isto é, de heterocorreção da produção do aluno e, no fim, pergunta-lhe se era assim tão difícil. A última atitude parece-nos que pode ter um efeito prejudicial, pois, essa pergunta tem subjacente a ideia de que a produção em língua portuguesa não tinha nada de difícil e o aluno não conseguiu lá chegar por incompetência, por falta de estudo ou mesmo por incapacidade o que deixa o aluno mais diminuído face aos colegas. O aluno associa esta sensação de diminuição a uma língua, vai desenvolvendo uma representação negativa dessa mesma língua, uma aversão a comunicação nessa língua e tem cada vez menos vontade de comunicar, utilizando esse código. Pensamos que este fenómeno pode estar na origem da desmotivação anunciada pelo professor nas seguintes palavras: “Claro, a desmotivação, alguns, mesmo aqueles que participam, às vezes, se exigirmos que falem português podem acanhar, mas acabam por falar, acabam por falar, mesmo se não falam corretamente, é normal darem erros para corrigirem, mas acabam por falar, mas para outros a desmotivação é total.” O professor aqui reconhece que se exigir que os alunos

falem em português eles podem acanhar-se, mas falam. Portanto o professor não está de todo inconsciente das implicações que têm os seus actos de imposição, motivados por uma representação negativa dos processos de transferência linguística.

c) O caso do professor P03

Analisámos, também, o tratamento que P03 diz dispensar ao processo de transferência lingüístico- comunicativa na comunicação de sala de aula. Assim como P02, P03 procura converter o discurso oral em discurso escrito, ciente de que assim conseguem analisar melhorar a transferência. Depois faz a contextualização da intenção comunicativa e, de seguida, através da aprendizagem colaborativa, passa a produção correcta da frase em LP:

Quando isto acontece geralmente chamo o aluno ao quadro, escreve a frase no quadro, juntamente com a turma, leio o contexto para a turma perceber o contexto, depois de perceberem o contexto, vêem o que é que o aluno queria escrever em português. Com a ajuda dos alunos, geralmente eu não ajudo, eu peço aos alunos para darem opinião de como é que devia ter escrito estas coisas. Então, vai um aluno e escrever a frase de novo, até que o aluno que tenha escrito diga que era realmente aquilo que queria escrever.

Esta passagem do discurso de P03 denuncia a reacção dos alunos à tentativa da professora trabalhar pedagogicamente as transferências. Isto é, ela diz que deixa os alunos falarem e depois solicita a tradução do discurso e “ acabou a conversa”:

“Não se sentem à vontade para falar em português, para eles podiam falar tudo em crioulo, sentem mais à vontade. As vezes começam a falar em crioulo, e eu fico aqui, e deixo falar, e vão falando, depois eu digo vamos falar em português. E acabou a conversa.”

Estamos perante uma estratégia de evitamento utilizado por un sujeito que não se sente suficientemente competente para falar a LP. A professora permite que o aluno inicie o seu discurso em crioulo para depois solicitar a mudança de código. Porém, o aluno rejeita esta mudança e dá por terminada a sua comunicação.

Em resposta à reacção dos alunos, a professora diz:

Portanto, eu, quando isto acontece, eu mesmo os obrigo a falar, vamos falar o português, eu sou professor de português, vamos falar português, vamos escrever, mando escrever frases, depois: - vamos entender o que é que esta frase diz, começamos a ver, começamos a interpretar, começamos a ver formas de interpretações, as vezes vejo interpretações que ficam muito longe do que a frase está a dizer.

Perante a estratégia de evitamento a professora diz tomar uma atitude mais firme que consiste em obrigar os alunos a falar. A professora explica à turma o procedimento: primeiro falar, depois escrever, depois entender. Aqui o objectivo não fica apenas pela produção correcta da frase, mas alonga-se para interpretação colectiva da mesma expressão através da utilização da primeira pessoa do plural. Muitas vezes o aluno produz uma frase em LP, mas porque está recheada de interferências do crioulo não permite a (inter)compreensão o que justifica a preocupação da professora em querer interpretar e clarificar a intenção comunicativa do aluno.

Vimos, até aqui, as atitudes e representações dos professores face: à situação de contacto de línguas, incidindo sobre os estatuto e as funções das línguas em presença na sociedade cabo-verdiana, de uma forma geral e no contexto educativo, em particular; à oficialização do crioulo, enquanto medida de política linguística; aos processos de transferência linguístico-comunicativa, na comunicação de sala de aula; e, finalmente, analisámos o tipo de tratamento que o professor dá aos processos de transferência linguístico-comunicativa, na comunicação de sala de aula. De seguida passaremos a analisar a prática do que diz o professor ser as suas atitudes e representações sobre os aspectos que já apontamos, através da análise das aulas videogravador.

5.3 – Análise do conteúdo dos vídeos

Na análise de conteúdo dos vídeos, constatamos que a comunicação de sala de aula é feita nas duas línguas: LP e LCV. As interacções acontecem a todos os níveis, isto é, professor/aluno e aluno/aluno. Na comunicação professor/aluno a língua utilizada é exclusivamente a portuguesa. Na comunicação aluno/professor é utilizado às vezes o português com interferências do crioulo, dando origem a uma mistura de códigos, às vezes

o crioulo, isto é o aluno recorre à LM, outras vezes, ele usa o crioulo e o português alternadamente, praticando a alternância de códigos.

A comunicação é na sua maioria vertical. Isto é, o professor fala e o aluno escuta. O professor P01 é o que mais estimula e disciplina a participação dos alunos. Não existe nas aulas de P02 um discurso elaborado do aluno em língua portuguesa. Daí que a participação efectiva, isto é, aquela que ajuda no desenvolvimento da aula não exista. Se na turma de P03 os alunos falam de forma desorganizada e a toda a hora ao longo da aula, sem muito interesse, sem muita motivação para a aprendizagem, numa atitude bastante céptica relativamente ao desenvolvimento de competências nesta língua, numa das turmas de P01 a fluência verbal é grande, os alunos têm um discurso elaborado e são capazes de argumentar, de opinar em LP. Mas, as funções das línguas dentro da sala de aula continuam bem definidas: a língua portuguesa serve para mediar a comunicação entre alunos e o professor e a participação formal nas aulas, enquanto que o crioulo medeia os apartes com os colegas. Não obstante essa competência comunicativa em LP dos alunos eles recorrem à transferência linguístico-comunicativa muitas vezes.

Depois de termos caracterizado, de uma forma geral, a comunicação de sala de aula, captada pelos vídeos, passaremos a analisar o processo de transferência linguístico-comunicativa, no que toca à sua produção pelos alunos, à sua justificação e às atitudes dos professores na prática de sala de aula perante essas mesmas transferências.

No tratamento dos dados, recolhidos através da captação audiovisual das imagens, seleccionámos alguns aspectos que nos pareceram pertinentes para a compreensão do processo de transferência neste contexto. Fizemos uma gravação naturalista da aula e isolámos os episódios que se revelaram significativos para a compreensão do nosso objecto de estudo. Nem todas as aulas forma objecto de análise porque nem todas facilitava a interacção verbal aluno/aluno. Algumas foram de leitura de um texto, outras de análise gramatical de algumas frases, por escrito, portanto não deram lugar à transferência. Assim, apresentaremos o conteúdo de cada aula analisada e, depois, destacaremos e analisaremos os episódios seleccionados.

5.3.1. Aulas do professor P01

a) aula n.º 1 na turma 1A

Esta aula tinha como sumário: “Debate sobre a língua cabo-verdiana.” Os alunos, distribuídos em forma de U e guiados por um moderador, debateram a origem, a evolução e a importância da língua cabo-verdiana no sistema educativo. Um grupo de alunos, que pesquisou sobre o assunto, funcionou como a equipa dos especialistas, e tentou desenvolver a aprendizagem colaborativa. Esta aula foi de extrema importância porque, para além de nos permitir analisar a ocorrência da transferência linguístico-comunicativa no discurso oral dos alunos e a atitude do professor face ao processo de transferência, também nos permitiu conhecer as atitudes e representações dos alunos face às línguas em contacto.

A comunicação de sala de aula foi dominada pelos alunos que falaram com um total à vontade sobre o que pensam em relação à LCV, à LP, ao ensino da LCV nas escolas, a relação LCV/LP, ao estatuto e funções das línguas na sociedade cabo-verdiana. Mas, como propomos centrar a nossa observação nos professores, deixamos essas atitudes e representações dos alunos para serem analisadas numa outra oportunidade e num outro lugar. Entretanto não podemos deixar de registar um aspecto bastante curioso que nos ajuda a concluir sobre o papel da escola na construção das imagens das línguas: os alunos que pesquisaram, que estudaram o crioulo construíram uma imagem muito positiva da sua LM e reforçaram a representação positiva que tinham da língua portuguesa, enquanto língua de ensino.

Centrando a nossa observação na transferência linguístico-comunicativa verificamos que, de uma forma geral, elas foram pouco frequentes nesta aula. Porém, registamos algumas transferências que passaremos a analisar através da análise contrastiva. Isto é apresentaremos um quadro com a produção do aluno (PA), a sua correspondente em LCV (PLCV), a produção correcta em (PLP) e o tipo de transferência, (TT).

Quadro - IX

| (PA) | (PLCV) | (PLP) | (TT) | Atitude do professor |
|---|--|--|---|----------------------|
| i - E lá que nasceu o verdadeiro crioulo. | <i>E lá ke nase kel kriol verdader</i> | Foi lá que nasceu o verdadeiro crioulo | Transferência gramatical - morfossintáctica | Ignorou |
| Análise da transferência (AT): na gramática da LCV a flexão do verbo com o tempo processa-se através da junção ao verbo principal de partículas como: <i>ti ta, ta ta, ta,</i> | | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|---------|
| tava, marcando o aspecto verbal, ou ainda, utilizando advérbios de tempo: <i>onte, oje e manhã</i> . O verbo principal nunca é flexionado. Assim, na conjugação perifrástica com os verbos <i>ser</i> e <i>nascer</i> há a transferência da morfologia desses verbos em LCV para a produção em LP. | | | | |
| ii- É lá que tem as origens do crioulo, | <i>E lá ke tem orijen de kriou</i> | É lá que estão as origens do crioulo | Transferência Sintáctica e Semântica | Ignorou |
| AT: A transferência aqui consiste na inexistência da concordância entre o sujeito e o verbo, o que também não existe em crioulo, a par utilização do verbo ter com o valor semântico que este tem em LCV | | | | |
| iii- Agora passo a palavra para a Sandrine. | <i>Ago N ta pasa palavra pa Sandrine</i> | Agora passo a palavra à Sandrine | Transferência sintáctica | Ignorou |
| AT: Em LCV a preposição <i>a</i> não existe, daí que, nestas circunstâncias, os verbos sejam sempre regidos pela preposição <i>para</i> o que motiva esta transferência. | | | | |
| iv- Nem sempre a LCV vai dar alguma contribuição a Cabo Verde. | <i>Nen senpre LCV ta ba dá algun Kontribute pa Kabe Verde</i> | Duvido que a LCV venha a dar alguma contribuição a Cabo Verde. | Transferência morfo-sintáctica e lexical | Ignorou |
| AT: A expressão <i>nen senpre</i> tem o valor semântico de advérbio de dúvida em crioulo e o que aconteceu é que ela foi transferida para a produção em LP, alterando toda a estrutura morfo-sintáctica do resto da frase em português, fazendo-a coincidir com aquilo que seria a estrutura morfo-sintáctica em crioulo. | | | | |
| v – É dvera – justamente | <i>v – E dvera – justamente</i> | É verdade, exactamente | Recurso à LM | Ignorou |
| AT: Esta intervenção foi feita por um aluno que nega determinantemente falar LP na aula. Recorre sempre ao crioulo. Assim, pensamos que se trata de um recurso sistemático à LM. | | | | |
| vi- se a gente colocar o crioulo para falar e escrever o português vai desaparecer. | <i>Se no po kriol pa fala e pa eskreve, portugês ta dezaparse</i> | Se utilizarmos o crioulo na escrita e na oralidade o português vai desaparecer | Transferência morfo-sintáctica e Semântica | Ignorou |
| AT: Da forma como a frase está estruturada parece que o crioulo fala e escreve. Isto porque, por um lado, o vocábulo <i>colocar</i> está a ser utilizado com o mesmo valor semântico que tem em crioulo, por outro lado, há a supressão do verbo <i>ser</i> que devia auxiliar os verbos <i>falar</i> e <i>escrever</i> , (isto é <i>ser</i> falado e escrito) que é o resultado da transferência da estrutura que teria a frase em crioulo para a produção em LP. | | | | |
| Viii – Agora como o tempo já está a acabar quem não tem mais nada para falar. | <i>Ago kome tenpe já ti ta kaba ken ke ka tem mas nada pa fala...</i> | Como o tempo está prestes a acabar, se não têm mais nada a dizer... | Transferência comunicativa | Ignorou |
| AT: esta supensão para além de ser uma marca da oralidade é também uma | | | | |

transferência comunicativa, visto que em crioulo o *Ken* é muitas vezes utilizada como uma condicional. Estamos a pensar em expressões como: *ken kre sei-* significando: “se querem sair”. Ou, *Ken ka kre trabaiá.* – significando: “Se não querem trabalhar”. A intenção comunicativa na PA é dar por encerrado o debate se as pessoas não têm mais nada a dizer. Para isso, o aluno recorre ao crioulo.

Nesta aula de debate, P01 esteve preocupado em avaliar a aplicação da técnica, o conhecimento e as representações dos alunos sobre a LCV e não deu tratamento nenhum as transferências linguístico-comunicativas que foram ocorrendo, assumindo uma atitude de *Laisser faire laissez passe* perante elas. Pensamos que, uma vez que o professor talvez não quisesse interromper os alunos, com correcções, para não bloquear a fluência da interacção verbal, seria interessante que ele anotasse as interferências para posterior tratamento, o que não aconteceu.

b) 2ª Aula P01 na turma 1B

Nesta aula, inicialmente, o professor propôs o debate de um dos seguintes temas: “A língua cabo-verdiana” ou “Estereótipos de papéis sexuais”. Os alunos optaram pelo primeiro tema: - a língua cabo-verdiana. Nesta turma o debate foi menos organizado do que na primeira e notou-se que os alunos da primeira turma fizeram um estudo mais aprofundado do tema. Por isso o professor gastou algum tempo a introduzir o tema e a clarificar a metodologia a utilizarem. As participações foram escassas e a argumentação fraca. O discurso do aluno é quase inexistente. A participação resume-se a leitura de algumas informações que o grupo de expertos recolheu em fontes que não identificaram. Mesmo assim conseguimos captar algumas transferências que passaremos a apresentar e a analisar:

Quadro – X

| (PA) | (PLCV) | (PLP) | (TT) | Atitude do professor |
|---|---|---|---|----------------------|
| i – Professor, eu queria passar a palavra para o António; | <i>Persor N kris pasa palavra pa António.</i> | Professor, eu queria passar a palavra ao António. | Transferência gramatical - morfo-sintáctica | Ignorou |
| AT: A transferência nesta produção foi motivada pelo uso da única preposição que rege o verbo passar em crioulo – para - na produção em LP, como já vimos. | | | | |
| ii- O crioulo evoluiu em | <i>Kriol evolui na txeu faze n kris</i> | O crioulo evoluiu em | Transferência gramatical - | Ignorou |

| | | | | |
|---|---|--|---|---------|
| várias fases eu queria explicar essas fases: primeiro (...), segundo (...), terceiro (...) | <i>esplika kes faze: primer, segund, terser</i> | várias fases, eu queria explicar essas fases: primeira, (...) segunda, (...) terceira, (...) | morfo-sintáctica | |
| AT: Aqui a transferência é justificada pela falta de concordância em género entre as ordinais e o objecto ordenado. Pois este é <i>fases</i> , um substantivo feminino, e todas as ordinais <i>primeiro</i> , <i>segundo</i> e <i>terceiro</i> , estão no masculino, assim como em LCV. | | | | |
| iii- Professor, passar palavra a quem quiser. | <i>Profesos pasa palavra pa ken kizer.</i> | Professor, passe a palavra a quem a quiser. | Transferência gramatical - morfo-sintáctica | Ignorou |
| AT: Nesta produção, notamos que o léxico é português mas a estrutura morfo-sintáctica é a da LCV: há ausência do determinante artigo, junto de <i>palavra</i> ; transferência do crioulo para o português no uso do imperativo quando devia ser usado o conjuntivo e, ainda do infinitivo pessoal <i>passar</i> . | | | | |

c) Aula n.º 3 de P01

O sumário desta aula foi: “Leitura e Interpretação do texto: *Mãe Negra*. Correção do TPC”. O professor começou por corrigir o trabalho de casa que recaiu sobre as categorias da narrativa identificadas em textos escolhidos pelos alunos. Nesta aula, captámos as seguintes transferências:

Verificamos nesta aula o mesmo que na primeira, pois trata-se do mesmo sumário desenvolvido em turmas diferentes.

Quadro XI

| (PA) | (PLCV) | (PLP) | (TT) | Atitude do professor |
|---|----------------------------|-------------------------|---|-------------------------------|
| texto de página 27 | <i>Teste de pájena 27.</i> | É o texto da página 27. | Transferência gramatical - morfo-sintáctica | Repetiu em jeito de correcção |
| AT: A transferência aqui justifica-se pela ausência da contracção da preposição <i>de</i> com os artigos definidos, em LCV, onde a preposição <i>de</i> só contrai com o artigo indefinido, <i>um</i> . | | | | |
| Dois | <i>Dos</i> | duas. | Transferência gramatical - morfológica | Repetiu, corrigindo |
| AT: o aluno utilizou <i>dois</i> para quantificar um substantivo feminino: <i>personagens</i> . Isto porque não está habituado a fazer a concordância em LCV, também não a faz em LP. | | | | |

Nesta aula, a atitude do professor já foi diferente, pois, das poucas vezes que a transferência se manifestou, ele repetiu a frase do aluno com as devidas correcções. Notamos que não foi esse o tratamento que o professor disse dar aos processos de

transferência na entrevista, uma vez que , ali, ele dizia fazer a análise contrastiva das transferências mais significativas. Daí que possamos deduzir que, para P01, as duas transferências que aconteceram no decorrer desta aula são pouco significativas.

5.3.2. Aulas do P02

Nas aulas de P02 a comunicação é bastante vertical. Não existe interação aluno/professor, pois, o professor não interage com o aluno para que a turma se possa inteirar desta interação. Há muitas conversas em particular entre o aluno e o professor, quase em jeito de segredo. Os alunos fizeram a leitura do texto e responderam a perguntas directas, cujas respostas se encontravam claras no texto, negando ao aluno a oportunidade de reflectir sobre a mensagem e de a interpretar. As perguntas não estimularem a reflexão nem o interesse do aluno para a compreensão do texto. O professor, antes mesmo de ouvir convenientemente a resposta do aluno, já concorda com ele, repetindo a resposta certa como se fora esta a resposta do aluno.

Para além das perguntas, fizeram parte das aulas alguns exercícios sobre a estrutura e funcionamento da língua, isto é exercícios morfo-sintáctica no quadro. O professor escreveu algumas frases e pediu aos alunos que fizessem a análise sintáctica das mesmas.

Quadro XII

| (PA) | (PLCV) | (PLP) | (TT) | Atitude do professor |
|---|-----------------------|--------------------|-----------------------|----------------------|
| Vara de marmelo | <i>Vora de marmel</i> | Vara de marmeleiro | Transferência lexical | ignorou |
| AT: Apesar de, no texto em análise, aparecer a expressão <i>vara de marmeleiro</i> o aluno recorre ao seu correspondente em LCV: <i>vara de marmelo</i> . | | | | |

O P02 tem uma postura pedagógica que não permite a interação aluno/professor. Assim o aluno quase nunca fala e, por isso, não transfere aspectos da sua LM para à LP. A sua comunicação de sala resume-se aos apartes, em crioulo, com o colega.

5.3.3. Aulas do P03

a) Aula n.º1

Nesta aula o sumário foi: “Debate sobre a violência.” O interessante de se verificar ao longo dela aula é que o crioulo foi ganhando espaço à medida que o debate aquecia. O

debate resumiu-se a acusações das meninas contra os meninos e vice-versa, de serem violentos. Nesta aula, a transferência linguístico-comunicativa aconteceu a todos os níveis e foram de todo o tipo: mistura de códigos, alternância de códigos e terminou com os alunos a falarem exclusivamente em crioulo. Assim, registamos as seguintes interferências:

Quadro XIII

| (PA) | (PLCV) | (PLP) | (TT) | Atitude do professor |
|---|--|--|-------------------------------------|----------------------|
| quando o professor coloca um aluno na rua ele sai, espanca a porta ... | <i>Kond un profesor ta po un elune na rua el ta saí el ta espanka porta...</i> | Quando um professor coloca um aluno na rua ele sai a bate a porta. | Transferência lexical ou empréstimo | Ignora |
| AT: A transferência lexical consiste aqui no uso da palavra <i>espanca</i> com o valor de <i>fechar a porta com força</i> , assim com em LP | | | | |
| um mau entendido | <i>Un mau entendide</i> | Um mal entendido | Transferência morfológica | Ignora |
| Em crioulo o adjectivo <i>mau</i> e o advérbio <i>mal</i> são muitas vezes usados com o mesmo valor semântico e por isso o emprego da expressão <i>mau entendido</i> por <i>mal entendido</i> . | | | | |
| violência também é quando estão a falar uns com os outros... K'el lá é violência? K'el lá? K'el lá? | <i>K'el lá é violência? K'el lá? K'el lá?</i> | Aquele ali é violência? Aquele ali? Aquele ali? | Troca de códigos | Ignora |
| AT: Aqui houve a intervenção do aluno que só fala crioulo na sala de aula, pelo que estamos perante um puro recurso à LM. | | | | |
| mexe'l na rob | <i>mexe'l na rob</i> | Mexer-lhe no traseiro | Troca de códigos | Ignora |
| AT: <i>Idem</i> | | | | |
| problemas na casa | <i>Prublema na kasa</i> | Problemas em casa | Transferência morfológica | ignora |
| AT: Em crioulo, a preposição simples <i>em</i> não existe, aparecendo sempre associada ao artigo definido feminino do singular <i>a</i> , o que motivou esta transferência. | | | | |
| N ta uvi sim senhora, | <i>N ta uvi sin senhora,</i> | Oiço, sim senhora | Troca de códigos | Ignora |
| AT: Há aqui uma troca de códigos. Numa interacção em LP o aluno usa esta expressão em LCV. | | | | |

| | | | | |
|---|--|---|--------------------------------|--------|
| Se um aluno vem para a escola com raiva d'algum pessoa em casa e o professor começa a insultar-le e ele com aquela raiva começa a violência com as pessoas. | <i>Se un elune ta bem pa eskola ke raiva d'algun pesoa na kasa e profesor komesa ta insulta'l, ke kel raiva ta komesa violensia ma pessoa.</i> | Se um aluno vem à escola com raiva de alguma pessoa da sua casa e o professor começar a insultar-lhe, ele torna-se violento com as pessoas | Transferência morfo-sintáctica | Ignora |
| AT: Nesta produção, a transferência é motivado pela regência verbal dos verbos ir e vir que, em crioulo, é sempre a preposição <i>pa</i> , o que força o uso da preposição portuguesa <i>para</i> , a ausência de concordância entre o pronome indefinido <i>algum</i> e o substantivo <i>pessoa</i> que em crioulo também não existe, o uso da partícula da LCV <i>le</i> que não existe em português em vez do pronome pessoal complemento indirecto <i>lhe</i> . Para além desses aspectos notamos que toda a organização sintáctica desse discurso foi transferida do crioulo para o português. | | | | |
| Professora, eu acho que os rapazes são mais violente porque os rapazes, por exemplo se um rapaz e uma menina estiver a brigar o rapaz como a dar por mais forte e diz as vez que não vai bater na menina porque ela não consegue defender | <i>Professora N ta otxa ke musin é mas violente pa mode, pur exenple, se un musin e un menina tiver ta briga kel musin pa da pa mas forte el ta dese asves ke el ka ta ba dá na menininha pa mode kel menininha ka ta pode dfende.</i> | Professora, acho que os rapazes são mais violentos, porque os rapazes, por exemplo, se um rapaz e uma menina estiverem a brigar, o rapaz, armado em mais forte, diz, às vezes, que não vai bater na menina porque ela não consegue se defender. | morfo-sintáctica e fonética | Ignora |
| AT: A primeira transferência é fonética. Isto é, consistiu no enfraquecimento e na abertura da vogal final <i>u</i> devido à influência da LCV, pois no aproveitamento do léxico da LP na formação da LCV foi o que aconteceu com esta vogal nesta posição. Na segunda interferência assinalada, temos o uso da sintaxe crioula agudizada pelo empréstimo da expressão <i>as ves</i> . A terceira resume-se à ausência do pronome pessoal reflexo <i>se</i> que também não existe em crioulo. | | | | |
| Da'l de Soke, | <i>Da'l de Soke,</i> | Bater-lhe | Recurso à LM | Ignora |
| AT: Esta transferência é o resultado da troca de códigos muito fluente nesta aula, pois a partir deste momento os alunos falaram mais em crioulo do que em português. | | | | |
| Ele tambe, el é Violente | <i>El tambe el e violente</i> | Ele também é violento | morfo-sintáctica e fonética | ignora |
| AT: Em crioulo como os verbos não são flexionados, o uso do pronome pessoal sujeito é extremamente necessário e este aspecto é transferido para a produção em LP. Mesmo quando o verbo traz a marca do sujeito este é explicitado, dando origem a uma frequência | | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--------------------------------|--------|
| de uso do pronome pessoal que empobrece o discurso. A transferência fonética é motivada pelo enfraquecimento e abertura da vogal final <i>u</i> na palavra <i>violento</i> . | | | | |
| As meninas dão os homens mão na bunda e os homens não diz nada e os homens dão as meninas mão na bunda e elas começam logo a xingar. | <i>Mininnha ta da home mon na polpa e home ka ta deze nada e home ta dá menininha mon na polpa es ta komesa log ta desonrá.</i> | As meninas dão aos homens com a mão no rabo e os homens não dizem nada , mas os homens dão às meninas com a mão no rabo e elas começam a xingar. | Transferência morfo-sintáctica | ignora |
| AT: Neste discurso, falta a concordância, transferência que já comentámos, em: <i>homens não diz nada</i> , falta também a preposição <i>a</i> na especificação dos objectos indirectos: <i>homens</i> e <i>meninas</i> , pelas razões que já apontamos. | | | | |
| Eles não devem brincar brincadeiras de mau gosto, brincadeiras que não gostamos | <i>Es ka ta devê brinká brinkadera de mau gosto, brinkadera ke no ka ta gosta</i> | Não devem brincar brincadeiras de mau gosto, brincadeiras das quais não gostamos. | morfo-sintáctica | ignora |
| AT: O verbo <i>gostar</i> em LP é regido pela preposição <i>de</i> . O mesmo acontece em crioulo. Porém, num discuso como este, onde o sujeito é retomado na segunda oração, em crioulo o <i>de</i> desaparece, ficando apenas o <i>que</i> . Esta estrutura foi transferida para a produção em LP. | | | | |
| Não consegues falar sim po mon . Sempre tem que pôr as mãos. | <i>Ba ka ta podê fala sen po mon. Senpre bo ten ke po mon.</i> | Não consegues falar sem me pôr as mão. Sempre tens de me pôr as mãos. | Alternância de códigos | ignora |
| AT: Esta trasnferência é motivada pela, alternância de códigos que a partir deste momento dominou a comunicação de sala de aula. À medida que os alunos se sentiam mais à-vontade nas suas intervenções, abandonavam a LP e aproximavam-se do crioulo. | | | | |
| E ne nada professora! | <i>N e nada professora</i> | Não é verdade, professora! | Mudança de código | ignora |
| AT: Estamos perante o recurso à LM. | | | | |
| as meninas gostam de botar piadas para os rapazes. | <i>Es menininha ta gostá de betá musin poiada.</i> | Obs.: Não consegui traduzir a frase, por não encontrar em LP o correspondente de <i>botar piada</i> com o mesmo valor semântico que a expressão tem em crioulo | Transferência lexical | ignora |

| | | | | |
|--|--|--|--|--------|
| AT: A transferência aqui é lexical, pois, a expressão <i>betá piada</i> foi emprestado do crioulo para o português, onde ela deve significar: “dizer de forma indirecta e insultuosa”. O uso da preposição <i>para</i> em vez do <i>a</i> é uma transferência que já comentamos. | | | | |
| <i>Ese não profesora, ese não! Oh profesora se es te f'lá na vida de gente! Sabe pa mod ken esse ta kontece? Es meninas es e fofokera.</i> | <i>Ese não profesora, ese não! Oh profesora se es te f'lá na vida de gente! Sabe pa mod ken esse ta kontece? Es meninas es e fofokera.</i> | Isso não professora, isso não! Oh professora, elas falam na vida alheia! Sabe porque isto acontece? Essas meninas são fofoqueiras. | Mudança de código | ignora |
| AT: Houve aqui uma troca de códigos. | | | | |
| <i>Calma, calma! Txam fala nha crioulo ke é mas medjor.</i> | <i>Calma, calma! Txam fala nha crioulo ke é mas medjor.</i> | Calma, calma! Deixe-me falar o meu crioulo que é melhor. | Mudança de código | ignora |
| AT: <i>Idem</i> | | | | |
| <i>M ta dzinraska!</i> | <i>M ta dzinraska</i> | Desenrasco-me | Mudança de código | ignora |
| AT: <i>Idem</i> | | | | |
| <i>El é até mas buzode, profesora. El é chate, el ten 17 one el ka ta pensá. So luvandade k'el ta faze.</i> | <i>El é até mas buzode, profesora el é chate el ten 17 one el ka ta pensá. So luvandade k'el ta faze.</i> | Ele é o mais abusado, professora. È chato. Tem 17 anos, mas não pensa. Só faz levandades | Mudança de código | ignora |
| AT: <i>Idem</i> | | | | |
| Professora, eles estão com raiva de mim. Quas se eu for para casa eles dão uma festa aqui dentro da sala. | <i>Profesora es ta ke raiva de mim. Kuas se N ba pa kasa es ta dá un festa li dente de sala.</i> | Professora, estão com raiva de mim. Se eu for para casa, talvez dêem uma festa aqui na sala. | Transferência morfo-sintáctica e lexical | Ignora |
| AT: Neste discurso há o empréstimo do advérbio de dúvida <i>quas</i> que altera a estrutura morfo-sintáctica da frase, adaptando-a à estrutura morfo-sintáctica do crioulo. | | | | |

P03 deixou que os alunos falassem como quisessem e quando quisessem, porque havia dias que eu gravava aulas, onde a voz do aluno estava ausente e, por isso, não ocorriam transferências. Assim, pedi a professora que programasse uma aula onde os alunos pudessem falar, ou participar com uma comunicação que não fosse a reprodução de outra.

Daí, ela programou uma aula de debate, mas ao contrário de P01, não houve a preocupação em fazer funcionar a técnica do debate nem em avaliar o conhecimento sobre o conteúdo. Os alunos falaram de tudo, a professora foi estimulando a participação com algumas perguntas, mas não se debruçou sobre as transferências.

5.4 – Da teoria à prática

Na análise das entrevistas deparamos com uma preocupação e uma angústia muito grandes relativamente a questão da transferência, principalmente no que toca ao recurso à LM e à interferência do crioulo no português, no discurso de P02 e P03. Porém o conteúdo dos vídeos não revela essa mesma preocupação, isto é, em nenhum momento da aula encontramos os professores a debruçarem-se sobre a transferência. Podíamos admitir a hipótese de o professor ter relegado para outras aulas o tratamento dessas transferências que nos parecem preches de potencialidade pedagógicas, isto, é pensamos que o professor poderá explorar grande parte dos conteúdos programáticos a partir das transferências, uma vez que elas revelam que há aspectos do desenvolvimento da competência da produção oral dos alunos que ainda não estão consolidados. Pensamos que as transferências, da forma como surgiram aqui, são indicadoras do processo de aprendizagem e por isso merecem muito atenção por parte do professor.

Porém, não notamos preocupação do professor em deter-se nelas ou em anotá-las para posteriores análises, o que seria interessante. Pois, segundo o testemunho dos mesmos e de acordo com aquilo que conseguimos visualizar, são escassas as ocasiões em que os alunos falam com o professor, durante a aula. Neste ponto, todos os professores caíram em contradição relativamente à aquilo que tinham apresentado como estratégias de tratamento pedagógico das transferências. Em vez da preocupação verbalizada nas entrevistas, deparamos com uma apatia e uma indiferença totais em relação aos mesmos.

Assim pudemos constatar que, em relação ao nosso objecto de estudo, há um desencontro entre aquilo que é a teoria dos professores e a sua prática o que não beneficia nem o fenómeno de transferência, enquanto instrumento de ensino de línguas, nem o próprio processo de aprendizagem de uma forma geral, já que, a LP é objecto e é veículo de transmissão de conteúdos das outras disciplinas.

CONCLUSÃO

Neste ponto, faremos a recapitulação do nosso trabalho, destacando as suas implicações no ensino da LP/L2, no contexto bi/plurilingue. Tentaremos verificar se os objectivos foram atingidos, se conseguimos responder às nossas questões de partida e se foram significativos os nossos pressupostos fundamentais. Falaremos das dificuldades encontradas no âmbito desta pesquisa e das limitações deste trabalho.

Concluimos que a situação sociolinguística de Cabo Verde pode ser caracterizada como uma situação de bilinguismo com diglossia, onde o português goza do estatuto de língua oficial enquanto que o crioulo é a LM e de comunicação quotidiana.

A comunicação de sala de aula é dominada pelo crioulo na interacção aluno/ aluno, o professor fala português com os alunos e estes, muitas vezes, respondem em LCV. Concluimos que a LCV ganha espaço no contexto educativo, dia após dia, e que o português está cada vez mais ausente da comunicação pedagógica.

Relativamente à transferência linguística, ela é fenómeno recorrente no discurso do aluno e acontece em todos os níveis de análise linguística. Ela manifesta-se, com maior frequência, na comunicação oral, já que na comunicação escrita o aluno, muitas vezes, faz recurso ao evitamento. Esta estratégia enfraquece a participação do aluno e dá azo a uma comunicação de sala de aula do tipo vertical, onde, na abordagem dos conteúdos, o professor fala e o aluno escuta. Assim, as aulas são, na sua maioria, aulas de exercícios gramaticais ou de leitura e compreensão do texto.

No que diz respeito às representações, concluimos, então, que elas são dinâmicas e a sua evolução é motivada por uma série de factores. Pensamos que elas evoluem com a idade do indivíduo que ao longo do tempo vai tendo experiências cada vez mais complexas, com a formação/instrução que vai recebendo e que o põe em contacto com as evoluções científicas e tecnológicas, com as transformações sociais que são frutos da dinâmica da representação individual e responsáveis pela evolução das representações sociais.

Os professores manifestam uma representação negativa da transferência e da situação de contacto de línguas e a sua prática denuncia uma desvalorização da LM que os

leva a encarar a transferência com muita intolerância e a não dar um tratamento pedagógico devido à questão.

Assim, pensamos que urge a necessidade de medidas de política linguística que define claramente a posição das duas línguas no contexto educativo, mais especificamente, na comunicação de sala de aula, bem como uma reciclagem para os professores que os capacite a lidar com o fenómeno da forma mais natural e pedagógica, possível.

A formação dos professores deve contemplar a comunicação bilingue com tudo o que ela representa, especificando a situação sociolinguística de Cabo Verde que é uma situação, segundo a tipologia de Fishman, de bilinguismo com diglossia (1972). O tratamento pedagógico da transferência linguístico-comunicativa precisa ser um conteúdo expressivo do programa da disciplina de Didáctica da LP. Seria, também, interessante que o estágio pedagógico fosse desenhado de forma a orientar o formando, na prática de actividades de intercompreensão linguística, tais como a análise contrastiva e a tradução, na procura de clarificação das fronteiras entre as duas línguas. Porém, a prática dessas actividades exigirá que a LCV tenha espaço no sistema educativo e sabemos que, para isso, é necessário a sua normalização e a sua efectiva oficialização, uma vez que, como vimos nas nossas entrevistas, os professores não reconhecem a ‘oficialidade’ da LCV.

Retomando os objectivos que propusemos alcançar, ao longo desta investigação, concluímos que, relativamente ao primeiro objectivo, categorizar as transferências linguístico-comunicativas, identificámos seis categorias de transferência linguístico-comunicativa: a fonético-fonológica; a gramatical, onde trabalhamos as transferências morfo-sintácticas, a lexical ou empréstimo, a transferência comunicativa e o evitamento.

Relativamente ao segundo objectivo, analisar as transferências decorrentes da interacção verbal professor/aluno aluno/aluno, dentro dos diferentes níveis de análise linguística, verificamos que essas transferências acontecem em todos os níveis de funcionamento da língua e apenas na interacção aluno/professor, visto que, na interacção aluno/aluno, a língua de comunicação é, única e exclusivamente, a LCV.

No que concerne ao terceiro objectivo, analisar o tratamento que o professor dá às transferências que decorrem da comunicação de sala de aula, constatamos que as transferências não são objecto de estudo na sala de aula. Na maioria das vezes elas são ignoradas pelos professores. Apenas um professor, por duas vezes, repetiu a frase que o aluno produziu com interferência, fazendo as devidas correcções. Os outros dois

professores dizem fazer análise contrastiva no tratamento pedagógico das transferências, mas, na prática, não o fazem.

Relativamente ao quarto objectivo, tentar aceder às representações linguísticas dos professores, através da verbalização do seu ponto de vista sobre o tema em análise durante as entrevistas e através da sua acção pedagógica sobre as transferências dos alunos na comunicação de sala de aula, verificamos que as representações são, na maioria, negativas e pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma competência comunicativa em LP, visto que apelam para a inibição, para o evitamento e para uma certa aversão à LP. Expressões como: i - *eu os obrigo a falar*, ii- *se lhes peço para falarem em português, acabou a conversa*, iii- *professora, então eu não falo*, iv- *nós os professores temos de fazer com que os alunos parem com isso*, denunciam o facto de os alunos exibirem uma certa aversão à LP.

Em relação ao quinto objectivo, analisar as atitudes dos professores face aos processos de transferência linguístico-comunicativa, notamos que estas também são desfavoráveis à aprendizagem da LP, pois, elas conduziram a tal aversão à LP que, na nossa opinião, fora desenvolvido em resposta a uma certa imposição da LP ao invés do seu ensino. Neste sentido, notamos que os professores recusam ensinar a LP porque partem do princípio que os alunos a deviam dominar. Mas, menos positiva do que a atitude de imposição, é a de indiferença captada através dos vídeos, onde o professor, simplesmente, ignora o fenómeno de transferência.

Relativamente ao sexto objectivo, demonstrar a importância do recurso à LM no processo de ensino/aprendizagem da L2, concluímos que se o professor atribuisse o devido valor à LM na comunicação de sala de aula, ele se sentiria menos frustrado porque estaria a ensinar a LP a partir do único instrumento de comunicação que o aluno domina, proporcionaria um ambiente de aprendizagem menos tenso, valorizaria os conhecimentos prévios dos alunos e desenvolveria outros aspectos da comunicação que podem ser trabalhados, independentemente da língua em que são veiculadas. Penso, por exemplo, no debate, enquanto técnica de argumentação. Em suma, trata-se de criar um clima pedagógico favorável à aprendizagem da LP.

Relativamente ao sétimo e último objectivo, promover uma reflexão sobre a problemática da transferência que permita melhorar o desempenho do professor de

português L2, no contexto educativo cabo-verdiano, através da consciencialização da importância deste processo, esperamos que o trabalho em si cumpra com este objectivo.

Respondendo às nossas questões de partida:

1. Quais são as representações e atitudes dos professores do português L2, no ensino secundário cabo-verdianos, face aos processos de transferência linguístico-comunicativa na comunicação de sala de aula? Os dados revelaram que dois professores vêem a transferência como algo negativo prejudicial à aprendizagem da LP e dos conteúdos educativos de uma forma geral e um professor acha que o fenómeno é natural, próprio da comunicação bilingue.

2. Como definem a transferência? Um professor define-a como uma estratégia que o aluno usa para tornar a comunicação em LP o mais natural possível, dois como uma interferência negativa, manifestação da falta de vontade do aluno em produzir em LP.

3. Que factores motivam tais representações e atitudes? Os dados revelaram que estas são motivadas pelo facto dos professores avaliarem as línguas apenas com base no estatuto e nas funções que elas desempenham na sociedade, por um lado e, por outro, por uma deficiente formação científica no domínio da comunicação bi/plurilingue.

4. Em que medida as atitudes dos professores face aos processos de transferência motivam a aprendizagem do português L2 no contexto educativo cabo-verdiano? Constatamos que estas não motivam a aprendizagem da LP, pelo contrário inibem-na.

Assim, pensamos que fazem sentido os nossos pressupostos fundamentais, a relembrar:

- Os resultados do ensino/aprendizagem da LP/L2 dependem do tratamento que os professores dão os processos de transferência linguístico-comunicativa;

- O desenvolvimento da consciência metalinguística contribui para a rentabilização e capitalização dos processos de transferência no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa – L2; Neste ponto vimos que as actividades pedagógicas de análise contrastiva e de tradução pedagógica são imprescindíveis no desenvolvimento da consciência linguística em contextos bilíngues, por isso o recurso à LM é uma ferramenta útil no processo de ensino aprendizagem da LP/L2.

- A transferência linguística é uma estratégia de aprendizagem mobilizada pelos alunos e motivada pela transparência entre o Português e o Cabo-verdiano. Este facto ficou claro na análise que fizemos das transferências linguístico-comunicativas dos alunos

Ao longo de todo o trabalho evocamos a necessidade de introdução do crioulo no sistema de ensino de forma a que o português passe a ser, realmente, ensinado com a metodologia de uma L2, pois não nos parece razoável insistir no ensino de uma L2 com a metodologia de ensino de uma LM. Porém, a introdução da LCV no sistema de ensino cabo-verdiano, de uma forma ou de outra, exigirá o empenho de pessoas formadas no ensino do crioulo LM para prepararem profissionais que trabalharão com esta nova realidade educativa. Estamos a pensar na formação dos formadores, visto que um primeiro momento exigirá um ensino generalizado da escrita do crioulo às pessoas que já são alfabetizadas. Este ensino parece-nos que deverá ter características diferentes das daquele ensino feito às crianças ainda não alfabetizadas e que deverão aprender a ler e escrever em duas línguas e, neste particular, a comunicação social desempenhará um papel importante, na massificação do ensino do alfabeto da LCV. A dúvida à volta da coexistência linguística no contexto educativo está relacionada com o receio de que a introdução do crioulo no sistema de ensino venha a diminuir o prestígio e o espaço de uso da língua portuguesa no nosso contexto, sendo que é ela o garante da nossa comunicação com o resto do mundo. Considerando que os alunos falam cada vez menos a LP na comunicação de sala de aula este é o risco a prever. Daí que defendamos que as línguas convivam lado a lado no sistema de ensino, o que só será possível se o professor valorizar convenientemente a língua materna do aluno e souber tirar todo o proveito dela para o ensino do português e de qualquer outra língua. Mas, isto não será possível sem a regularização do uso das línguas em presença, pois, só ela permite uniformizar as mensagens, as estratégias e as intervenções pedagógicas neste âmbito.

BIBLIOGRAFIA

- ABRIC, J. C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. Moreira e D.C. Oliveira (Orgs.), *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Brasil: AB – Editora, 27-38.
- AFONSO, E. V. (1998). Problemas de integração linguística e social de emigrantes de segunda geração. In CASTRO, R. V. & SOUSA, M. L., *Entre Linhas Paralelas: Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga: Angelus Novus, 7-13.
- ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender* N.º 21, 46-50.
- ALBARELLO, L. [et al]. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALBUQUERQUE, L. de S. [et al.] (1991). *História Geral de Cabo Verde*. Coimbra: Imprensa de Coimbra Lda.
- ALEGRE, T. (1999a). As componentes do conhecimento linguístico: implicações para o ensino do alemão. In ENCONTRO NACIONAL DA DIDÁCTICA / METODOLOGIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1, Braga, (1999). *Educação em Línguas Estrangeiras: Investigação, formação, ensino*. Actas do Encontro. Braga: Universidade do Minho, 99-119.
- ALEGRE, T. (1999b). A tradução na aula de língua estrangeira. In ANDRADE, A. I et SÁ, C.M. (org). *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 129-154.
- ALEGRE, T. (2000). *Tradução Pedagógica e Consciência Linguística: A Tradução como Estratégia de Consciencialização da Estrutura da Língua Alemã em Aprendentes Portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- ALEGRE, T. ; ALARCÃO, I. (2001). Traduzir em grupo: Uma actividade pedagógica de consciencialização da língua. *Inovação*, Vol 14, N.º 1-2, 111-134.
- ALLWRIGHT, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning, *Applied Linguistics*, Vol. 5, N.º 2, 156-171.
- ALMEIDA, L.et FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios (3ª ed).
- ANÇÃ, M. H.. (1997). Português ‘na nha kurason. *Intercompreensão*. N.º 6, 125-138.
- ANÇÃ, M. H. (1999a). *Ensinar Português — entre Mares e Continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANÇÃ, M. H. (1999b). Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, N.º 51, 14 -16.
- ANÇÃ M. H. (2003a) Ao encontro da sintaxe: consciência metalinguística de estudantes cabo-verdianos no Ensino Superior. *PLE*, N.º 3, 9-16.

- ANÇÃ M. H. (2003b). A Língua Portuguesa na construção de memórias. Comunicação apresentada ao *Colloque Franco-Capverdien sur Langue et Mémoire*, 9 -11 de Abril de 2003, Cabo Verde: ISE.
- ANÇÃ, M.H. & ALEGRE, T. (2003). A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, Nº 24, 29-35
- ANÇÃ M. H. (2005). Comentário da Conferência de M. J. Grosso O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas, *Palavras*, Nº27, 37-39.
- ANÇÃ M. H. (2006). O outro e eu - jovens cabo-verdianos em Portugal. Comunicação apresentada ao Colóquio Interdisciplinar ‘O Outro e eu’, 30 - 31 de Outubro de 2006, Porto: Faculdade de Letras do Porto.
- ANDERSEN, H. (1991). Variables situationnelles dans l’interaction interlangue. Comunicação no *Colloque L’Analyse des Interactions*, Aix-en-Provence 12-14 septembre 1991.
- ANDRADE. A. I.(1997) *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- ANDRADE, A. I. (2000b). “Análise das práticas bilingues na sala de aula de francês língua estrangeira. Algumas implicações na formação de professores”. In ARAÚJO E SÁ (org.), 55-74.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira. O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*, Rio Tinto, Edições ASA.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (1993). “O desenvolvimento da autonomia em LE. Contributos para a compreensão de um conceito-chave nos Novos Programas de Francês”, in F. Sequeira (org), 1993, 155-166.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H., (1994a,). A interação em aula de línguas: uma proposta de categorização didáctica. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, Nº 4, 85-106.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H., (1994b). Da competência linguística à competência comunicativa: para uma construção de itinerários de ensino-aprendizagem. *Confluências*, nº 10, 35-62.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H., (1994c). Para uma integração dos discursos da Didáctica. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 7, Nº 1 e 2, 81-93.
- ANDRADE. A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H., (1995^a), “Projectos de formação didáctica: a perspectiva dos futuros professores”, Comunicação no Simposium coordenado por I. Alarcão, *Percursos de Formação Didáctica ao III Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação*, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 21-23 de Setembro de 1995.
- ANDRADE. A. I. & ARAUJO e SA, M. H., (1995b). Représentations des langues romanes par des locuteurs portugais”, Comunicação nas *5^a Journées du Projet Galatea*, Grenoble, 28-30 de Setembro de 1995.

- ANDRADE. A. I. & ARAUJO e SA, M. H., (1995c). L'intercompréhension entre langues Romanes dans des tâches de lecture, Comunicação apresentada nas 5^a Journées du Projet Galatea, Grenoble, 28-30 de Setembro de 1995.
- ANDRADE. A. I. & ARAUJO e SA, M. H., (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Observação e Formação de Professores*, Relatório final do Contrato de Investigação nº PI/48/93 entre o Instituto de Inovação Educacional e a Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (org.). (2000). *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- BABO, M.^a A. (1998). “Desenvolvimento linguístico e educação intercultural”. (Doc. policopiado)
- BAEYEN, A. & BERGENTOFT, R. (1996). *Les Langues Vivantes: Apprendre, Enseigner, Evaluer. Guide à l'Usage des Décideurs Institutionnels de la Politique Educative*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BAGGIONI, D. (1997). *Langues et Nations en Europe*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- BAKER, C. & PRYS JONES, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROS, M. [et al]. (1996). Variação linguística: perspectiva dialectológica. In FARIA, I. H. (org) et al, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 479-502.
- BASSEY, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Philadelphia: Open University Press.
- BELL, J. (1993). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BAUTIER, E. (1995). *Pratiques Langagières, Pratiques Sociales. De la Sociolinguistique à la Sociologie du Langage*. Paris: L'Harmattan.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et Classes Sociales. Codes Socio-linguistiques et Contrôle Social*, Paris ; Les Editions de Minuit (trad).
- BERTRAND, Y. (1987). Faute ou erreur? Erreur ou faute, *Les Langues Modernes*, N° 5, 70-80.
- BESSE, H. (1987). Sur la scientificité ds savoirs relatifs à la didactique des langues secondes et étrangères in, Comunicação no *Colloque Didactique des Langues ou Didactique de Langue? Transversalités ou Spécificités*, CREDIF, Junho (doc. dactilografado).
- BESSE, H.(1985). *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*. Paris : Didier/CREFIF.
- BESSE, H., (1994). L'enseignement de la ‘grammaire’ du français langue seconde ou étrangère de 1968-1988. in D. Coste & al, 1994, 55-69.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et Didactique des Langues*. Paris: Hatier/CREDIF.

- BILLIEZ, J. (1998). *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*. Grenoble: CDL-LIDILEM. Hommage à Louise Dabène.
- BIROU, A. (1978). *Dicionário das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- BOGAARDS, P. (1984) Attitudes et motivation: quelques facteurs dans l'apprentissage d'une Langue. *Le Français dans le Monde*, N° 185, 38-44.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora (trad).
- BOYER, H. (1991b). *Langues en Conflit. Études Sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- BOLÍVAR, A. (1992). *Los Contenidos Actitudinales en el Currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española
- BONNET, J. (1994) Atouts et limites de la démarche de projet dans le processus d'apprentissage. *Education Permanente*, N° 119, 155-164.
- BOUKOUS [et al.] (1985). *Du Bilinguisme*. Paris: Editions Denoël.
- BOURDIEU, P. (1998). *O que Falar quer Dizer*. Agues: DIFEL.
- BOURDIEU, P. (1992). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BOYER, H. (1991b). *Langues en Conflit. Études Sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- BRANCA-ROSOFF, S. (1996). Les imaginaires des langues. In H. Boyer (dir.), 79-114.
- BRUNER, J. (1987). *Comment les Enfants Apprennent à Parler*. Paris: Retz (trad).
- BRUNER, J. S. (1983). *Le Développement de l'Enfant: Savoir Faire, Savoir Dire*. Paris: PUF.
- CABRAL, A. (1974). *P.A.I.G.C.: Unidade e Luta*. Lisboa: Publicações Nova.
- CALVET, L-J. (1996). *Les Politiques Linguistiques*. Paris: PUF.
- CALVET, L-J. (1987). *La Guerre des Langues : et les Politiques Linguistiques*. Paris: Editions Payot.
- CANÁRIO, R. (1987). O estabelecimento de ensino como nível privilegiado de intervenção e análise. *Aprender 2*
- CANÁRIO, R. (1992). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão dos recursos Educativos. In NÓVOA, A. (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- CANÁRIO, R., ROLO, C., ALVES, M. (1997). *A Parceria Professores/Pais Na Construção de uma Escola do 1º Ciclo. Estudo de Caso. A Evolução do Sistema de Ensino e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação.

- CARVALHO, J. (2004) *A Consciencialização do Processo de Transferência: um Contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em Contexto Escolar Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- CARVALHO, A. & DIOGO, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Ed. Afrontamento.
- CANDELIER, M. (1992). Langues et droits de l'homme, pour un cheminement commun. *Dialogues et cultures*. N° 36, 158-163.
- CANTERO, F. [et al]. (1997). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CAPORALE, D. (1990). « L'éveil aux langages»: une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues. *Lidil*, N° 2, 128-141.
- CARRASCO, J.B. E HERNÁNDEZ, J.F.C. (2007). *Aprendendo a Investigar em Educação*. Madrid: RIALP, S.A.
- CARREIRA, A. (1977). *Migrações nas Ilhas de Cabo Verde*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- CARREIRA, A. (1983). *Cabo Verde: Formação e Extinção de uma Sociedade Escravocrata 1460 – 1878*, I.C.L.
- CARDOSO, A. P. O. (2003). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica O Professor e o Contexto Escolar*. Porto: Edições ASA,
- CARVALHO, A. D. (org.) (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations Sociales des Langues et Enseignements*. Strasbourg: Council of Europe.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & MOORE, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (coord), 101-131.
- CASTRO, I. de. (1998). Comunicação numa mesa redonda. In *Discursos, estudos de língua cultura portuguesa*. N°15, 68-77.
- COHEN, M. y MANION, L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- CORDER, S. P. (1992). A role for the mother tongue. In M. Gass & L. Selinker, 1992, 18-31.
- COSNIER, J. (1998). Stage d'acquisition de langue seconde par la méthode de l'empathie coopérante. In BILLIEZ, J. (coord), 121-123.
- COSTA, A. F. (1990). A pesquisa de terreno em sociologia. In Santos Silva, A. e Pinto, J. M. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (coord.). (1997). Éduquer pour une Europe des Langues et des Cultures ? *Etudes de Linguistique Appliquée*, N.º 106, 133-246.

- COSTE, D. (2001a). Diversité des représentations, complémentarité des fonctions : les langues dans une construction du plurilinguisme. *Intercompreensão: Revista de Didáctica das Línguas*, Nº 9, 9-22.
- COSTE, D. (2001b) La notion de compétence plurilingue. In Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la formation continue des enseignants, édit. – *L'enseignement des langues vivantes, perspectives : programme national de pilotage : actes du séminaire organisé les 27 et 28 mars 2001 au Lycée Henri-IV et à l'École Normale Supérieure*. CRDP de l'Académie de Versailles, 2001. 122 p. (Les actes de la DESCO). Em linha no endereço : <http://www.eduscol.education.fr/index.php?./D0033/langviv-acte.htm>
- COSTE, D. (2001c). Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique. In *Valle d'Aosta regione d'Europa: l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea. Atti del Convegno, 4 settembre 2001, Centro Congressi, Saint-Vincent*. (rivista «L'École Valdôtaine», supplément au n. 54). p. 10-19. Em linha no endereço : <http://www.scuolevda.org/Ecole/Atti/atti.htm>
- CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.
- CUQ. J. P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris : Asdifle, CLE International.
- DABÈNE, L. (1990). Les langues et les cultures des migrants: quel défi? *Lidil* Nº 2, 3-16.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues*. Paris: Hachette.
- DABÈNE, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, 17-23.
- DE LA ORDEN, A (1985). La investigación educativa. In *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- DE LA ORDEN, A (1989). Investigación cualitativa y medida en educación. *Revista Bordón*, 41(2), 217-236.
- DELORS, J. et al. (1998). *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- DIAS, C. A. R. (1998). *Representações Sociais do Ensino Tecnológico – o Currículo na Escola Secundária*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DIAS, H. N. (2002). *As Desigualdades Sociolinguística e o Fracasso Escolar: em Direcção a uma Prática Linguística Escolar Libertadora*. Maputo: Promédia.
- DIAS I. (org.) (2000). *Texto Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora

- DIOGO, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- DOISE, W. (1986). Les représentations sociales, définition d'un concept. In W., Doise, & A. Palmonari (Org.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, Collection Textes de Base en Sciences Sociales.
- DOISE, W. & PALMONARI, A. (1986). *L'Étude des Représentations Sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- DOUGHTY, C. J. & LONG, M. H. (eds). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing LDA.
- DUARTE D. A. (1998) *Bilinguismo ou Diglossia*. Praia. Spleen Edições
- DUBOIS, J. et al. (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Larousse.
- DURKHEIM, E. (1974). *Sociologie et Philosophie*. Vendôme: Presses Universitaires de France (4^aed.).
- DURIEU, C. (1991). Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction. *Le Français dans le Monde*, N° 243, 66-70.
- ELLIS, Rod (1984). *Classroom Second Language Development: a Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*. Oxford: New York: Pergamon Press.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock, ??
- FARIA, I. H. et al (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. *Word* 15, 325-340
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: an Introduction to Theory and Research*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- FISCHER, G. & CORREIA, M.^a da L. (1999). Aprender a ensinar português como língua não materna. *Noesis*, N° 51, 27-29.
- FISCHER, G. (1998). O ensino da língua portuguesa como segunda língua. In CASTRO, R. V. & SOUSA, M. L., 111-114.
- FISHMAN, J. (1970). *Readings in the Sociology of Language*. Hague: Mouton
- FISHMAN, J. (1971). *Sociolinguistique*, Bruxelles/Paris, Labor/Nathan (trad).
- FISHMAN, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues*, 23 (2), 29 – 38.
- FRANCO, M. L. P. B. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 121, 169- 186.

- FRIAS, M. J.(1989). *Elementos para uma Nova Relação entre os Ensinos da Língua Materna e da Língua Estrangeira*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).
- FRIAS, M. J. (1992). *Língua Materna: Língua Estrangeira, uma Reflexão Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- GALLISSON, R.; COSTE, D. (coord). (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GAONAC'H, D. & GOLDER, C. (coord.) (1995). *Manuel de Psychologie pour l'Enseignement*. Paris : Hachette.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Secondary Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: E. Arnold.
- GARMADI, J. (1983). *Introdução à Sociolinguística*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GASPAR, A. (1993) Empowering language teacher education through metacognition. In SEQUEIRA (org), 117-125.
- GASS, S. M. & SELINKER, L. (eds.) (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- GASS, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. xi, 189 p.
- GERALDI, J. W. (2000). Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*. Ano 2, N.º 2, 9-20.
- GNERRE M. (1998). *Linguagem Escrita e Poder*. São Paulo. Livraria Martins Fontes Editora Lda
- GREGG, K. R. (2003). SLA Theory: Construction and Assessment. In DOUGHTY, C. J. & LONG, M. H. (eds)..
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In DENZIN & LINCOLN (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage, 105-117.
- GUERRA M. A. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: ASA Editores.
- HAGÈGE, C. (1996). *A Criança de duas Línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HAMERS, J. F. & BLANC, M. (1983). *Bilinguisme et Bilingualité*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- HERZLICH, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse, 302-325.
- HYMES, D. (1984), *Vers la Compétence de Communication*, Paris, Hatier-CREDIF (trad).

- HOFFMANN, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. Harlow: Longman.
- JACOBY, L. (1990). "La comunidad europea y las lenguas". In SIGUÁN (coord.), 65-73.
- JODELET, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (ed.), *Les Représentations Sociales*. Paris : PUF.
- KÄES, R. (1968). *Images de la Culture chez les Ouvriers Français*. Paris : Ed. Cujas.
- KASPER, G.; KELLERMAN, E. (eds) (1997). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Addison Wesley Longman.
- KELLERMAN, E.,(1978). Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, N° 15, 60-92.
- KELLERMAN, E. & SMITH, M. S. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English.
- KLEIN, W. (1989). *L'Acquisition de Langue Etrangère*. Paris: Armand Colin.
- KOSTER, C. J. & Koet, T.(1993). The evaluation of accent in the English of Dutchmen. *Language Learning*, vol. 43, N° 1, 6-92.
- KRASHEN, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. London: Prentice-Hall International.
- KUHN, T.S. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: F.C.E.
- YIN, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage.
- LADO, R., 1957-1974, *Linguistic Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*,
- LAFONTAINE, D. (1986). *Le Parti Pis des Mots. Normes et Attitudes Linguistiques*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- LAMAS, E. P. R., coord. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- LAMBERT, W. E. (1977). Effects of bilingualism on the individual. In HORNBY, P. A. (ed): *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York, Academic Press.
- Lei de Bases do Sistema Educativo Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro.
- LEIF, J. (1981). *Le Langage. Nature et Acquisition*. Paris : Les éditions ESF.
- LEIRIA, I. (2001). *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).
- LEYENS, J.F.(1994). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70
- LINCOLN, Y. S. e GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LUDI, G. & PY, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.

- LURIA, A. R. [et al.] (1991). *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Estampa (trad; 2ª ed).
- MACKEY, W. F. (1970). The description of bilingualism. In FISHMAN (ed), 554-584
- MACKEY, W. F.(1976). *Bilinguisme et Contact de Langues*. Paris : Klincksieck.
- MAYA, Mª, J. (2002). *A Autoridade do Professor. O que Pensam Alunos, Pais e Professores*. Porto: Texto Editora.
- MANNONI, P. (1998). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- MARQUES M.E. R. (2003). *Português Língua Segunda, do Bilinguismo ou Multilinguismo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINET, A. (1995). *Função e Dinâmica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina (trad).
- MATTHEY, M. (1997a) Contacts de langues et représentations. TRANEL 27.
- MATTHEY, M. (1997b) *Les Langues et leurs Images*. Neuchâtel : IRDP
- MATTHEY, M. (2001). Didactique des langues et recherches sur le bi/plurilinguisme. In: MARQUILLÓ LARRUY, M. (ed). *Questions d'Épistémologie en Didactique du Français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers: Université de Poitiers.
- MATOS, I. A. (s.d.). Língua Maternal, Língua Segunda ou Língua estrangeira? O Ensino do Português a filhos de Emigrants. In *Forum de Linguística e Didáctica das Línguas*: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- MAZZOTTI, A.J.A. (2002). A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, Nº 14/15, 17-37.
- MENDELSON, P. (1996). A la recherche du concept. In MEIRIEU, Ph., DEVELAY, M. (org). *Le Transfert de Connaissances en Formation Initiale et en Formation Continue : Actes du Colloque Organisé à l'Université Lumière Lyon 2, 29 septembre-2 octobre 1994*. Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon,
- MOORE, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques. In D. Moore (coord.), 7-22.
- MOORE, D. (2001). (coord.), *Les Représentations des Langues et de Leur apprentissage. Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris: Didier
- MORISSETTE, D & GINGRAS, M. (1989). *Enseigner des Atitudes?* Bruxellles : Edit. De Boeck Université.
- MORSLEY, D. (1991). “L’alternance des codes dans la conversaion de locuteurs algériens”, Comunicação no Colloque *L’Analyse des Interactions*, Aix-en-Provence 12-14 septembre 1991 (doc. dactilografado).
- MOSCOVICI, S. (1960). *Étude de la Représentation Sociale de la Psychanalyse*. Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S. (1976). *La Psychanalyse, son Image et son Public*. Paris : PUF (2ª ed.).

- MOSCOVICI, S. (1969). Prefácio. In C. Herzlich (Ed.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Haia : Mouton.
- MOSCOVICI, S. (1970). Préface. In D. Jodelet, J. Viet e Ph. Besnard (Eds.), *La Psychologie Sociale: Une Discipline en Mouvement*. Haia: Mouton.
- MOSCOVICI, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.), *Cognition*. Londres: Academic Press.
- MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr e S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Londres: Academic Press.
- MOSCOVICI, S. (1985). Comment on Potter and Litton. *British Journal of Social Psychology*, 24, 91-92.
- MOSCOVICI, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (eds.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- MOSCOVICI, S. e HEWSTONE, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- NEUNER, G. (1998). *Socio-cultural competence in language learning and teaching: Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- NEUNER, G. [et al.] (1991). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Apaginastantas (trad).
- NÓVOA, A. (1991). Os professores em busca de uma autonomia perdida. In Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Porto, 1989 – *Ciências da educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, cop. 1991.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classrooms : a Guide for Teacher Initiated Action*. New York: Prentice Hall.
- NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- OBLER L. K. e KRIS G. (2002). *A Linguagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget
- ODLIN, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (2003). Cross-linguistic Influence, In *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing LDA.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes, II. Técnicas y Análises de Datos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes, I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

- PINTO, S. (2005). *Imagens das Línguas Estrangeiras de Alunos Universitários Portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro,
- PY, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques, *Tranel*, 32, 5-20.
- PUGA, R. M. (2003). Línguas estrangeiras: Cultura e Comunicação. *JL: Jornal de Letras, Artes e Ideias*, N.º 842 (8 Jan. 2003), p. 9 *JL/Educação*.
- QUIVY, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (2ª edição).
- RICHARDS, J. C. & SUKWIWAT, M. (1983). Language transfer and conversational competence. *Applied Linguistics*, vol. 4, n° 2, 113-125.
- RINGBOM, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROMAINE, S. (1989). *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell.
- ROSENBERG, M. J. & HOVLAND, C. I. (1960). Cognitive affective and behavioural components of attitudes. In Hovland & Rosenberg (eds). *Attitude organization and change – an analysis of consistency among attitude components*. Nova Haven: Yale University Press.
- RUIZ OLABUÉNAGA, D. E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Duesto.
- SANTIAGO, R. A. (1996). *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, B. S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento (2ªed).
- SANTOS, B. S. (1999). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento (11ª ed).
- SANTOS, L. e ANDRADE, A. I. (2001). *Intercompreensão: um conceito a desenvolver no quadro da aprendizagem de línguas em contexto escolar*. Comunicação apresentada no IV Encontro Nacional de Didáctica e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios – Évora 26-28 de Setembro de 2001.
- SAPIR, Edward (2001) *Le Langage : Introduction à l'étude, de la Parole* Paris : Edition.
- SCARCELLA, R. (1992). Interethnic conversation and second language acquisition: discourse accent revisited. In S. M. Gass & L. Selinker, 1992, 109-137.
- SECA, J.-M. (2002). *Les Représentations Sociales*. Armand Colin : Paris
- SELINKER, L. (1971). The psychologically relevant data of second-language learning. In PIMSLEUR, P. & QUINN, T. (ed). *The Psychology of Second Language Learning: papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8-12 September 1969*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics*. N° 10, 209-223.

- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- SEQUEIRA, F. (org). (1993a). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.
- SEQUEIRA, F. (1993b). A dimensão europeia no ensino/aprendizagem das línguas. In SEQUEIRA, F. (org.), 7-10.
- SIGNORINI, I. (org) (2002). *Linguagem e Identidade*. Campinas. Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda.
- SIGUAN, M. (1996). *A Europa das Línguas*. Lisboa: Terramar (trad).
- SIGUAN, M. (2001). *Bilingüismo y Lenguas en Contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- SILVA, B.L. (1957). *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*. Lisboa. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- SILVA, P. (2002). *Escola-Família: Tensões e Potencialidades de uma Relação*. In J Ávila
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SZYMANIAK, W. J. (coord.) (2000). *Dicionário de Ciências da Comunicação*. Porto: Porto Editora.
- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill. XV (trad).
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona : Paidós
- TAVARES, J, e ALARCÃO, I. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- TANNEN, D. (1983). The pragmatic of cross-cultural communication. *Applied Linguistics*, Vol. 4, Nº 2, 189-197.
- TRÉVISE, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE*, Nº 1, 87-106.
- TUCKER, G. R. (1998). A global perspective on multilingualism and multilingual education. In CENOZ & GENESEE (ed.), 3-15.
- VALA, J. (1993). Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala e M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 353-384.
- VERONIQUE, D. (1998). Étudier la dynamique des bilinguismes issus des migrations. In Billiez, J., 179-186.
- VIEIRA, F. (1993a). Observação e supervisão de professores. In SEQUEIRA, F. (org), 69-90.
- VIEIRA, F. (1993b). *Para além dos Testes: A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.

- VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- VIEIRA, F. (1999). Autonomia e Aprendizagem da Língua Estrangeira: Representações e Práticas dos Alunos. In ENCONTRO NACIONAL DA DIDÁCTICA / METODOLOGIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1 (1999) *Educação em Línguas Estrangeiras: Investigação, Formação, Ensino*. Actas do Encontro. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, F. (2001). Pedagogia para a autonomia: O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, Vol 14, Nº 1-2, 169-190.
- VIEIRA, F. (2002). O Quadro Europeu Comum de Referência: Papel regulador e indicadores nos programas de Inglês do ensino secundário. *Intercompreensão: Revista de Didáctica das Línguas*, Nº 10, 175-180.
- VION, F. (1992). *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*, Paris, Hachette.
- VYGOTSKY, L. S. (1973). *Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la Edad Escolar*. In LURIA, A, R, [et al.]. *Psicología y Pedagogía*, 23-39 (trad).
- VYGOTSKI, L. S. (1985). *Pensée et Langag*. Paris, Editions Sociales (trad).
- VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes (trad).
- WEBER, M. (1974). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- WEINRICH, U. (1953-1974). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Paris : Mouton.
- WOODS, P. (1987). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. (2000). O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino. In Trillo F. (coord.) *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, 19-52.
- ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'Étranger et Didactique des Langues*. France: Didier.
- ZARATE, G. & CANDELIER, M. (1997). *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*. Paris: Didier Erudition.
- ZARATE, G. (2001), (ed.) *Langues, Xénophobie, Xenophilie dans une Europe Multiculturelle*, CNDP de Basse Normandie.
- ZARATE, G. (2002). Le compromis entre innovation européenne et tradition nationale dans l'actualisation. *Les Langues Modernes – dossier l'interculturel*, 3, 5-14.

ANEXOS

ANEXO 1

Protocolo de Entrevista

A. Biografia Linguística

- Que línguas dominas?
- Que lugares ocupam o português e o crioulo na tua vida?
- Quando é que adquiriu cada uma delas?
- Em que circunstância se deu o teu primeiro contacto com a LP?
- Aprender a LP foi para ti uma Teresa fácil ou difícil? Porquê?
- Lembra-te de algum episódio que te tenha marcado e que esteja relacionado com a Ensino/aprendizagem da LP?

B. Actividade profissional

- Quando e porque decidiste ser professor de LP?
- O que pensas da tua actividade profissional?
- Ensinar a LP no contexto educativo cabo-verdiano é uma tarefa fácil ou difícil?
- Se é difícil o que é que poderia facilitar esta tarefa?

C. Situação sociolinguística de Cabo Verde

- O Sr. Ministro da Cultura declarou em Novembro de 2005 que a partir de então o crioulo passaria a ser, também, língua oficial de Cabo Verde. O que é que pensas desta oficialização?
- O que pensas do contacto entre o português e a língua cabo-verdiana em Cabo Verde?
- Achas que o crioulo poderá vir a ser uma língua veicular dos conhecimentos científicos? Porque?
- Se isto acontecer que lugar achas que ocupará a LP no nosso contexto.

D. Situação de contacto de línguas no sistema educativo

- Achas que a introdução do crioulo no sistema educativo melhoraria o aproveitamento dos alunos de uma forma geral? Porque?
- Qual será o impacto da oficialização do crioulo no ensino/aprendizagem da LP?
- Na comunicação de sala de aula qual é a língua que utilizas? E os teus alunos?
- Em termos de participação como classificas os teus alunos?
- Na tua opinião o que poderá dificultar esta participação?
- O que achas que poderia ser feito para melhorar a interacção aluno/professor na comunicação de sala de aula?
- O que é que pensas da interferência da LCV na produção em LP?
- Que diferença estabeleces entre *interferência* e *transferência*?
- Que implicações terá a transferência no processo de ensino/aprendizagem da LP?
- Qual é a tua atitude face aos processos de transferência na comunicação de sala de aula?
- Na tua opinião o recurso que os alunos fazem à LM é uma estratégia positiva ou negativa. Porque?
- Que tratamento pedagógico dás as transferências linguístico-comunicativas feitas pelos alunos?

ANEXO 2

Entrevistas

Local: Escola José Augusto Pinto,
Sujeito: P01

P: Que línguas o professor domina?

R: bom normalmente a língua Cabo-verdiane, a língua portuguesa e compreendo um pouco de língua francesa, um pouco da língua inglesa e também um pouco da língua italiana. Estou, neste momento, a estudar a língua espanhola.

P: Em que circunstâncias adquiriu as duas línguas que considera principais?

R: A língua Cabo-verdiana, como é natural, foi num ambiente familiar e no meu meio social, basicamente. A língua portuguesa foi através do contacto com a escola e também através de algumas actividades sociais, actividades religiosas, principalmente.

P: Que lugares ocupam cada uma dessas línguas na sua vida?

R: Bom, para o meu contacto familiar e com pessoal amigo, naturalmente, a língua Cabo-verdiana ocupa o primeiro lugar, nos meus contactos oficiais, tanto na escola e mesmo na rua, as vezes com os meus alunos e também nos contactos oficiais uso, normalmente, a língua portuguesa.

P: Tem memórias da sua primeira reacção à língua portuguesa, à comunicação da professora, por exemplo?

R: Sim, a primeira vez que terei ouvido a língua portuguesa não foi na escola, foi exactamente no meu bairro em que havia uma visita do governador, ele e o meu pai estiveram a falar e falaram em português. Então, eu tenho uma grande recordação desse primeiro contacto com a língua portuguesa. Gostei muito, sobretudo, fiquei admirado de ver o meu pai a falar uma língua diferente daquela que habitualmente nós o ouvíamos, e isso para mim foi um elemento interessante porque aquela coisa de admirarmos os nossos pais a fazer coisas diferentes, especiais, aquilo chamou-me a atenção e deu-me um grande respeito e admiração até vontade de aprender a língua portuguesa.

P: Teve dificuldades de compreensão nesse primeiro contacto?

R: Devo dizer-lhe, que não. Por acaso, como eu já tinha o hábito de ir à igreja, não foi difícil porque nessa altura o contacto fora daquele ambiente era lá, era o Padre a falar e, normalmente, as pessoas respondiam de uma forma (...), já nessa conversa a dois e sobretudo de uma pessoa da qual eu não tinha ouvido ainda falar aí é que (...)

P: Acha que o português é L2 para todos os cabo-verdianos?

R: Eu, pessoalmente, considero que o português, para nós, indiscutivelmente, é a nossa língua também, é claro eu até não penso que devemos discutir o protagonismo entre a língua portuguesa e a língua Cabo-verdiana. Pessoalmente, considero que ambas são nossas línguas, mas cada uma tem o seu lugar.

P: O que é que pensa do dito choque que a criança sofre quando chega à escola pela primeira vez?

R: Nós consideramos que quando a criança vai à escola já antes teve o contacto com a língua portuguesa, em momento ocasionais naturalmente, mas tem contacto inclusive pela via da religião, porque a nossa tradição cristã, normalmente, e as crianças na idade de irem à escola, ou mesmo até na idade de irem ao jardim, já vão às igrejas, e por isso não acredito que a escola seja normalmente o primeiro contacto. Isso, eu estou a falar da maioria. É claro que, provavelmente, poderá haver alguma zona do interior que, por não haver muitos actos sociais do tipo, essa criança pode não ter, digamos, contactos, não ter oportunidade, isso mais antigamente, porque agora com estradas e tudo(...). Sim, em 1990, a situação está bastante diferente.

P: Quando e porque é que decidiu ser professor de LP?

R: Eu decidi ser professor da LP numa ocasião muito especial. Precisava fazer uma formação para poder garantir o meu enquadramento convencional e eu sempre estive mais ligada às disciplinas das áreas das ciências, mas nessa altura só havia uma vaga, em LP, então, numa situação em que eu não tinha outra alternativa avancei, também porque sempre considerei a língua portuguesa algo muito importante, apesar de não ser a minha área de eleição directa mas, que eu, mesmo estando nas área das ciências, sempre procurei fazer o meu melhor nessa área das línguas também e, assim entrei para fazer o curso com pessoas que já tinham trabalhado durante muitos anos, e exclusivamente na área das línguas e não tive qualquer dificuldade. Aliás, pelo contrário, até surpreenderam, por que diziam eu que eu, nem era da área, estava tendo um desempenho que lhes deixava um pouco admirados. Mas porque, como disse, dediquei sempre alguma atenção, atendendo à importância da língua na comunicação e eu entendo que, de facto, mesmo independentemente da área de trabalho científico que a gente queira prosseguir a língua é fundamental e no caso concreto de Cabo Verde, a língua portuguesa, já dizia Cabral, é a melhor herança que o português nos deixou e, que, de facto, devemos valorizar.

P: Nas suas aulas de ciências, de matemática ou de física, já deparou com a situação do aluno ter uma dúvida e não conseguir expressá-la em língua portuguesa?

R: olha sinceramente não, eu sempre tive a preocupação de levar os meus alunos mesmo na aula a falar a língua portuguesa eh mesmo inclusive quando há aquela tendência natural de o aluno querer falar o crioulo, como sempre procurei falar com os meus alunos a língua portuguesa mesmos nos intervalos e, estando a trabalhar essas outras áreas, matemática, física, desenho trabalhos manuais, então, normalmente, a grande maioria, senão uma percentagem muito grande mesmo, sempre falou o português, um ou outro, ocasionalmente, uma ou outra vez chegou a falar, a tentar falar crioulo mas, como sabiam já da minha posição, normalmente, procuravam sempre exprimir as dúvidas e as preocupações sempre em língua portuguesa.

P: ensinar a língua portuguesa no nosso contexto é, para si, uma tarefa fácil ou difícil?

R: No nosso contexto, considero que não seria muito difícil se nós seguissemos um método um pouco diferente, sobretudo, nos primeiros anos, porque o nosso sistema assoberba o aluno com muitas questões gramaticais, e que do meu ponto de vista complica, e se calhar, se nós utilizássemos um metodologia diferente, inclusive levar os alunos a desenvolverem a capacidade comunicativa e, a nível da oralidade, conseguir dominar as diversas articulações no falar, talvez pudéssemos facilitar e criar maior entusiasmo na aprendizagem das línguas e, a deixar a parte gramatical tal qual nós já trabalhamos agora, mas para aqueles que se queiram especializar na área das línguas. Também é natural que antes de se entrar nessa questão profunda da gramática, nós por acaso, inclusive muito cedo, devíamos ajudar a criança e os nossos adolescente e os jovens a desenvolverem um sistema implícito através da conversa e da leitura e isso daria muito mais confiança, muito mais vontade para nós aprendermos a língua e depois ter altos níveis de desempenho. Pessoalmente, nas minhas aulas eu tento fazer um equilíbrio, por uma lado sou obrigado a cumprir o planificado que está programado e então vou cumprindo, mas por outro lado mesmo se não houver possibilidade de flexibilidade eu vou

articulando com essa perspectiva comunicativa, exactamente para levar os meus alunos a desinibirem-se. Tantas vezes nós chegamos, temos o sumário que tem de respeitar o conteúdo planificado mas, eu faço uma introdução indirecta dessa questão e, falando de um assunto corriqueira ou que aconteceu momento antes da aula ou de um acontecimento local da nossa zona para levar os alunos a desinibirem-se em relação (...) a comunicarem-se perfeita e normalmente em relação ao assunto, e aí depois eu aproveito desta situação de comunicação para pegar determinados aspectos, mesmo durante a conversa vou sacando os aspectos que estão relacionados com a nossa matéria para depois mostrar essa aplicação...

P: porque não é possível por exemplo desenvolver uma competência comunicativa sem trabalhar as questões de estrutura da língua o que é o que pode acontecer é o professor centrar-se nas questões de estruturas e esquecer a vertente comunicativa, a competência comunicativa?

R: normalmente em muitos casos é o que acontece é isso. Fica espelhado negativamente nos resultados dos nossos alunos e talvez até no desenvolvimento do espírito de acanhamento e em termos de expressão exactamente e pelo facto de terem medo de errar, mas fazendo o contrário normalmente a pessoa está desinibida e então acabo por ir mais no caminho adequado, não só da comunicação mesmo até da língua.

P: Na comunicação de sala de aula, como é que as duas línguas, a LP e a LCV estão a conviver, se há convivência, se há presença apenas de uma só língua se as duas estão presentes, se estão, como é que está a conviver?

R: Eu digo-lhe que nas minhas salas aulas, pelo menos em termos de conversa oficial, uma ou outra vez, muito esporadicamente, um aluno insurge a querer falar, perguntar ou a dizer qualquer coisa em crioulo mas, muito ocasionalmente. Normalmente, em termos de comunicação entre o professor e o aluno ou mesmo com os colegas é sempre em língua portuguesa e naturalmente, falando com os colegas, já se sabe com o colega ao lado é quase sempre em crioulo.

P: Quando a conversa é de pares e o aluno parte do princípio que o professor não está a ouvir?

R: Mas se eu estou por perto normalmente até, falam também a língua portuguesa.

P: Portanto, na comunicação de sala de aula, o crioulo está na interacção aluno/aluno e nunca na interacção aluno/professor. O professor considera que os seus alunos são muitos participativos?

R: Sim, eu aliás faço questão desde sempre de estimular a participação tendo em conta essa perspectiva que citei no princípio, isto é, que eu entendo que o aluno para se desenvolver em língua portuguesa, deve falar o máximo possível e, falar de forma desinibida sobre os mais variados assuntos. Naturalmente o aluno vai estar mais em condições, depois, de ter um desempenho linguístico não só oral mas também escrito.

P: O professor não tem experiência de, na participação de um aluno, ter dado conta de um discurso híbrido, isto é, um discurso em português com várias marcas da presença do crioulo?

R: Isso é normal, nós verificamos isso, constantemente, e por vezes naturalmente temos que soletrar para mostrar um pouco a diferença e vou chamar a atenção. Não de forma que possa ferir a sua sensibilidade, mas de forma a mostrar que em língua portuguesa a forma mais correcta seria diferente da forma utilizada por ele.

P: Eu queria perguntar ao professor, qual é a sua atitude perante essas transferências, como é que o professor trabalha essas interferências?

R: Normalmente ao constatar a interferências, eu geralmente pego naquelas que considero essenciais, porque às vezes são várias. Para trabalhar, como eu disse, no momento, em função da matéria como do contexto, não é, aproveito essas interferências para, por exemplo, trabalhar esse conteúdo com o qual nós estamos a e, outros aspectos ficam para momentos posteriores, porque as vezes volto a referir, exactamente para chamar atenção. Vocês se lembram de tal dia, de tal assunto, em que fulano disse isso, as vezes ate nós discriminamos a frase e vamos pegar e, normalmente utilizo um método activo que é de não logo a partida dizer o quê que não está. Apenas leva-los a reflectir por eles próprios. Talvez esse aluno, começando por esse aluno e depois os colegas para ajudarem a descobrir o que não está bem e o que é que devemos transformar para ficar em conformidade com aquilo que seria correcto na língua portuguesa.

P: Portanto, para o professor a interferência é um conteúdo de ensino aprendizagem?

R: aliás, não é só o aluno, no nosso sistema é natural, portanto, como praticamente no sistema bilingue é sobretudo na forma como estamos a desenvolver o ensino da língua portuguesa, às vezes o aluno não tem, digamos, a oportunidade de certa forma de cedo de poder distingui as coisas, isso porque, por exemplo, muitas vezes não fazemos muita prática da língua, mesmo o que tinha dito no início, muitas vezes na nossa sala de aula nós nos preocupamos, mais estou a falar do geral não é, com o nosso sistema e tem sido assim não passe mais com as questões gramaticais em termos formais e não se dá as vezes grandes oportunidades ou atenção a essa questão de comunicação do aluno falar muito e então, com eu dizia, as condições de aprendizagem que obrigam a que o aluno tenha, por vezes, interferências de uma língua na outra ou mesmo faça transferência em termos de construção por exemplo de frases e de expressões, que não é só o aluno. Aliás é muito frequente, hoje em dia, em Cabo Verde, mesmo ao nível de pessoas com responsabilidades a alto nível, que estão falando português e, nota-se claramente um interferência muito séria da língua Cabo-verdiana no seu discurso ou vice-versa e isso seria já, digamos, quase tudo interferências do bilinguismo que se calhar podemos chamar de outra coisa.

P: No contexto de sala aula, este fenómeno para si é um fenómeno que facilita ou dificulta o processo de ensino aprendizagem?

R: Não eu acho que essas interferências de certa forma podem facilitar, porque permitem, digamos, ao aluno não ficar bloqueado, isto é, recorre a esse expediente para transmitir aquilo que tem a dizer, numa forma quase natural.

P: recorre a língua materna para poder transmitir as suas...

R: ...para completar a transmissão das ideias e, por isso não entendo que se deve, digamos, estigmatizar esta situação, mas na perspectiva do aperfeiçoamento da língua e da capacidade comunicativa, naturalmente nós devemos ir trabalhando e, sobretudo aqueles que querem especializar-se nas áreas das línguas, para estarem a dominar de uma forma clara uma ou outra língua, mas no sistema de comunicação normal, eu não penso que devíamos ter grandes preocupações, porque, ao fim ao cabo, no nosso dia-a-dia, sobretudo agora que estamos num país e num mundo globalizado, em que temos muitos contactos com os mais diversos quadrantes nacionais e internacionais, de facto o que importa mais não é, a perfeição linguística mas a fluência comunicativa e a transmissão de informação de cultura que eu penso que é o mais importante.

P: O Sr. Ministro da cultura no dia 14 de Novembro 2005, declarou a LCV como uma língua oficial, o professor sentiu essa oficialização?

R: Não senti, eu de facto ouvi o discurso nem, mas em termos práticos, para além do discurso, não tenho visto mais nada.

P: Não sentiu e não viveu essa mudança?

R: Não tenho vivido e isso para dizer que, em Cabo Verde, devemos clarificar essa questão. De facto a constituição, nossa constituição considera, digamos, a LCV e a LP se calhar, como línguas oficiais. Mas, na realidade, penso que nós devíamos era, clarificar esta questão de oficialidade, porque sabemos que têm muitas situações em que não vamos poder usar a língua, a língua crioula, para digamos eh, eh, eh a nossa comunicação superficial (mhrrm) por isso eu penso que é preciso clarificar os lugares sem disprimor da nossa língua materna e sem disprimor por aquilo a por aquilo que nós poderíamos considerar eh língua oficial para determinados actos e língua oficial para outros, outros actos, quase que vi, vi, iria digamos a desembocar naquilo que podíamos chamar um, um sistema diglotico nem, isto é não é, não é passar eh digamos atestado de memoridade por exemplo a nossa língua, mas está claro em muitas situações não vamos poder usar a língua Cabo-verdiana para a comunicação.

P: o professor falou em clarificar essa situação, para si clari, essa clarificação passa exactamente pelo o quê, ou por quê?

R: eh, uma decisão política clara que pudesse definir em que circunstancias por exemplo nós poderíamos utilizar a língua Cabo-verdiana por exemplo nas escolas, ate agora não se disse nada, eh não se diz do meu ponto de vista, devias determinar em que níveis, podia usar a língua Cabo-verdiana ou a língua portuguesa, em paralelo e, eh ao mesmo tempo eh tomar uma decisão nacional, do ensino da língua Cabo-verdiana, não só eh porque como sabe nós temos eeeeh uma série de, de variantes da nossa língua, e o facto de não termos, essa questão linguística clara eh ainda que seja em termos de decisão politica isso vai nos dificultar bastante em termos de querer fazer outras coisas, porque senão vamos entrar num campo, por não estar regulado pode trazer-nos uma grande confusão eh nosso sistema (portanto segundo o professor) por isso eu penso que devia haver uma decisão politica clara.

P: portanto segundo o professor as políticas linguísticas, eh aplicada a educação e a nível nacional não estão (não estão correctamente eh estabelecidas e) clarificadas (clarificadas), eh o quê que o professor pensa por exemplo da introdução do crioulo no sistema de ensino, e este o quê engloba o como?

R: eh eu penso que nós devemos de facto introduzir eh o ensino, da língua Cabo-verdiana no nosso sistema e, devíamos eh fazer isso como eu disse eh estabelecendo níveis, onde se podia começar a trabalhar, e ou, tínhamos duas hipóteses ou iniciar um sistema de transição logo nos anos iniciais, logo nos anos iniciais para talvez amenizar digamos aquele hipotético choque que algumas pessoas consideram que existi, eventualmente poderá existir mas eu como eu disse, numa situação muito confinada porque pessoalmente não acredito, que a criança Cabo-verdiana sinta um choque grande ah, ah não sua transição da portanto de (de ambiente familiar) de ambiente familiar para o meio escolar, pessoalmente não acredito que haja esse grande choque, mas la onde houver, talvez eh, eh, pudéssemos eh digamos eh ultrapassar essa situação a contente de todos, fazendo uma transição eh com um sistema híbrido de língua portuguesa, ling, língua Cabo-verdiana, língua portuguesa, para que acriança fosse eh, eh digamos socializada, ou socializássemos melhor eh n, n, na transição desses dois ambientes, mas eh depois a começar por exemplo em fazes em que o aluno já passa entender um pouco mais a desenvolver digamos esse essa coabitação dessas duas línguas, por forma, que a pouco e pouco o aluno fosse capaz de eliminar as interferências as mesmas transferências, mas é claro eh, o que estou a dizer pressupõe um trabalho de fundo eh centrada em dois eixos: a primeira seria a decisão politica eh em rel, em relação ao lugar adequado para a língua Cabo-verdiana, segundo, implicaria um esforço sério de preparação de professores, para fazer digamos esse trabalho ah aos mais variados níveis e se entendesse determinar fazer digamos essa coabitação ou então essa separação la onde for necessário, eh podemos depois preparar especialista da língua Cabo-verdiana, que se pudessem depois eh, eh, eh, digamos eh multiplicar hã, multiplicar e ajudar de

facto a desenvolver a nossa, a nossa língua, porque indiscutivelmente é elemento cultural fundamental da nossa identidade e da nossa afirmação como, como povo e como nação.

P: o professor falou da questão da norma e, nós todos sabemos que na nossa situação, por causa das variantes vai implicar uma atitude de escolha da variante. Alguém já falou na possibilidade de juntar as variantes e fazer nascer uma outra variante, mas sendo a língua, um fenómeno social eu não creio que seja possível, nascer uma décima variante... (*mudança de cassette*) começando, nós estávamos a falar da questão das variantes, e eu queria perguntar ao professor, para si, o quê que lhe parece? Que dificuldades vamos ter. Um dia teremos, certamente, que fazer uma escolha?

R: exacto olha, eu quero dizer que não devemos ter complexos e eu penso pessoalmente que a constituição da nossa população, e a origem da nossa língua, eh digamos já p'ra si determinaram já essa opção e nós na medida que vamos aprofundando um pouco, os nossos conhecimentos eh relação a, a, a digamos a formação da nossa língua e em relação a sua estrutura eh não temos nenhuma dúvida de que vai ser a variante da ilha de Santiago, eh pelas duas razões e, e também eh, eh, uma questão quase que natural, veja, eh Santiago tem eh praticamente a maioria, mais de metade da população de Cabo Verde. Quando nós vamos ver a origem da, da língua Cabo-verdiana, nós encontramos a contribuição portuguesa mas, também encon, encontramos a contribuição Africana significativa, e essa contribuição Africana eeh está um pouco disseminada, por todas as ilhas eh e, no decorrer da do nosso povoamento mas, ah naturalmente, vamos encontrar maior pendor dessa contribuição na, na, na ilha de Santiago, eu por não temos que ter complexos e devemos é decidir e porque isso mais tarde ou mais cedo vai nos levar a entrar numa, numa eh digamos uma trincheira, onde não haverá muita alternativa, eh só p'ra dar um exemplo, eu quando era criança, tive a sorte de conviver por algum tempo com alguns naturais de Santiago, que foram trabalhar em Santo Antão, como condutor, é verdade que logo nos primeiros dias era difícil entender o que eles diziam, mas depois de alguma convivência, de alguma aproximação, comecei a entender perfeitamente. É claro que em determinados momentos, um ou outro tema tem que ser explicado mas que, eh de um modo geral, acaba-se por entender. E hoje em dia, e hoje em dia com a mobilidade que se verificou no período pós independência, pode-se dizer que há uma, uma amálgama de crioulos em todas as ilhas, que nos deve levar ah despir desse complexo e decidir e a pouco e pouco e depois nós iremos encontrar esse caminho de ter um crioulo que naturalmente eu acredito que nunca vai deixar de ter as suas variações ou variantes mesmos mas, que eh vão nos permitir ter uma língua Cabo-verdiana, que nos permitirá comunicar sem dificuldades em qualquer ilha.

P: todas as línguas, tem as suas variantes nem (sim naturalmente), todas as línguas tem as suas variantes, a maioria delas estão a funcionar em pleno, portanto a questão da, da, das variantes realmente é um questão que não devia se colocar (não se devia colocar) da forma como está.

R: e o que nós estamos a, a, a crer a mostrar, é um problema subjacente dalgum bairrismo, eh mais do que uma questão, uma questão eh, eh diria eh, eh nacional objectiva, ou então esse bairrismo neste momento é objectivo, mas eu penso que há que haver coragem de alguma para tomar a decisão, porque é isso que nos vai ajudar a definir essa questão linguística mais cedo, e quanto mais cedo (melhor) eu penso que nós eh como nação, como povo, ganharíamos.

P: portanto, o professor tem a clara consciência de que a introdução do crioulo no sistema de ensino carece ainda de preparativos, é necessário que se faça algumas coisas, (preparativos e) como definição de políticas, (exacto) arrã definição de políticas, formação dos professores, escolha de uma variante a questão da normalização (sim exacto) e que isso, com essas condições criadas, o crioulo será uma ferramenta que facilita, facilitará o processo de ensino...

R: a integração do processo de ensino aprendizagem... (**a integração do processo de ensino**) ...inclusive das duas línguas e cultura... (**as duas línguas e cultura**) a língua Cabo-verdiana, vai ajudar (exactamente) a fazer a ponte assim como a língua portuguesa para inter-penetração cultural (**inter-penetração cultural**).

P: eeh uma última questão Sr. professor, os manuais, qual é que tem sido o lugar dos, dos manuais no desenvolvimento dos conteúdos do seu programa, dos conteúdos do programa da língua portuguesa?

R: eeh, eu penso, que temos tido se calhar um azar, eh em termos de conjugação dos nossos manuais com os nossos programas, isto é, eh tem se feito algum esforço mas não tem sido no meu ponto de vista o suficiente, para articular os nossos manuais com os programas e inclusive com aquilo que eu pessoalmente e, e muita gente pensa que devia ser os nossos objectivos educacionais tanto, veja nós estamos num mundo global, em que seria importante nós eh, eh digamos articulados numa forma, eh perspectiva digamos os aspectos locais, os aspectos regionais os aspectos nacionais com os aspectos globais e não tem havido eh do meu ponto de vista uma conveniente articulação e, muitas vezes por exemplo você ah eh, eh é, é obrigado a, a, a, a abdicar de um programa que não tem suporte (do manual) e isso tó decorrer das dificuldades económicas das famílias, não conseguem por exemplo ter um manual e mais outras coisas, por exemplo as vezes as famílias não conseguem ter uma gramática por exemplo e o manual por exemplo não tem, em cada um dos níveis, os elementos gramaticais suficientes, para suportar um determinado conteúdo, então eh isso obriga o professor a ter que dar apontamentos ou então obrigar os alunos a procurar gramáticas e nem sempre é fácil, por exemplo eu este ano propor a escola que nós mobilizássemos uma verba para comprar um certo numero de gramáticas, que também o aluno pode trabalhar, ou então não podemos continuar com essa pratica no qual estudar só a base de apontamentos, isso leva a mediocridade, quer dizer se nós levarmos o aluno eh, eh a ter um manual, já ao mesmo tempo a trabalhar esse manual eh com uma gramática se fosse possível, seria o ideal porque digamos ali as informações seria mais alargadas, seria ideal. Não sendo possível, devíamos ter manuais com texto local, regional, nacional e com aspectos internacionais em funções dos níveis, mas também com os conteúdos eh gramaticais, a serem trabalhados (no manual) em conjunto, no manual, par exercitar aos mais variados níveis, isso iria facilitar o aluno a fazer a articulação das coisas, e eu penso que seria um grande... e nós ate agora infelizmente não temos podido concordar, com esses programas, os manuais e mesmo na preparação dos professores, portanto, nessa triate nem.

P: savá, muito obrigado Sr. professor, por ter a aceite participar no nosso projecto, esperamos poder reco, retribuir nem... de alguma forma... exactamente.

R: não tem de agradecer, porque é o nosso dever, exactamente contribuir para conhecer melhor a nossa realidade e a parti daí, projectar por outros momentos.

P: exactamente muito obrigada.

Professora Ivone

Nós estamos aqui na Escola José Augusto pinto, são neste momento 9 e 35 e vamos começar a nossa entrevista, com a, a, professora eeeh Ivone que é Sub Directora de Assuntos Sociais. Eh nós estamos a fazer referencia só os elementos da Direcção, com os professores as entrevista será em anonimato.

P: e queríamos perguntar a professora, que línguas, é que a professora domina?

R: bom dominar mesmo só português e crioulo, eu falo, eu percebo alguma coisa de inglês desenrasca e muito pouco de francês também, o, o básico, aquelas coisinhas básicas e espanhol também, (mhrrm) como eu tive um mês em de ferias na Espanha, aprendi também a falar alguma coisinha de espanhol e a perceber ate melhor que francês.

P: em que circunstâncias, a professora aprendeu as duas línguas, que a professora considera principais?

R: eeh inglês e, e (crioulo e...) ah sim, crioulo obviamente, nós somos Cabo-verdianos, desde criança nós aprendemos a falar crioulo fluentemente, português aprendi na escola, passei parte da minha infância em Portugal, então quando eu voltei tinha seis anos, eu já falava português muito bem, mas depois eu pronto socializando com os outros meninos Cabo-verdianos eu p eu esqueci o português e passei a falar o crioulo, mas depois quando eu fui p`ra escola primaria ou traves tive que reaprender, e mais tarde eu fui estuda em Portugal, e melhorou nem (mhrrm) com, em contacto com pessoas que fala então português, pelo menos vamos melhorando a língua (mhrrm).

P: e em contá, que lugares, ocupa cada uma dessas línguas na vida professora?

R: o crioulo é língua que nós falamos diariamente com os nossos amigos, em casa com a família, aqui na escola na sala de aula, como já é um local já mais formal nós eu sempre falo em português com os meus alunos, as vezes quando há problemas aqui na direcção, nós temos de resolver com os alunos, as vezes falo em português outras vezes falo em crioulo depende da situação, depende do grau de a proximidade que eu tenho com o aluno, não é, as vezes eu posso expressar o meu português quando é uma situação mais formal, mas quando é um situação menos formal eu posso falar na língua materna.

P: mhrrm, mas essa situação menos eh menos formal quer dizer exactamente a quê? Um exemplo de uma situação informal, onde a professora falaria o crioulo?

R: por exemplo agora estavam aqui un alguns alunos não é, que vão fazer um ensaio e nós estávamos aqui a falar, e eu tava a falar crioulo com eles, porque não é nenhuma situação assim pronto eu acho, que seja necessário falar em português, estavam aqui comigo a espera de desocuparem a sala para ir ensaiar, e p`ra eu lhes dar os materiais necessários que eles precisam, e nós estávamos aqui a dialogar em crioulo.

P: exactamente. Eh quando a, a professora disse que nasceu em Portugal...

R: nasci em Cabo Verde (mhrrm) mas fui para Portugal com dois anos.

P: portanto, viveu quatro anos em Portugal?

R: sim, em Portugal (em Portugal).

P: como é, tem a memoria de, de, de, do seu eh primeiro contacto com a língua portuguesa? Foi em Portugal?

R: foi, mas já não tenho memoria era muito criança ainda quando fui p`ra lá com dois anos praticamente na altura em que um criança começa a falar, (a falar) então, já não tenho não consigo recordar, não tenho memória dessa época.

P: eh para si a aprendizagem da língua portuguesa foi uma tarefa fácil?

R: sim porque, digamos que eu já tinha um princípio porque quando eu voltei, quando cheguei aqui em Cabo Verde, eu falava o português embora era apenas, na oralidade eu não dominava a escrita, (sim, não estava na idade) eu era criança (mhrrm) então acho que foi p`ra mim mais fácil se calhar do que os outros coleguinhas que eu tinha na minha classe (mhrrm) aprender a falar o português.

P: okei, aqui na escola, enquanto Sub Directora pedagógica (assuntos sociais) oh Sub Directora de Assuntos Sociais (rindo) a professora lida muito com eh, eh com as questões que, tem haver

com as comemoração das datas, das actividades extra curriculares, eh nessas actividades, qual é a língua que predomina?

R: depende por exemplo, nós quando fazemos actividades para os alunos por exemplo no natal, fazemos uma actividade aqui no pátio, e onde os alunos vieram mostrar os seus talentos, aí foram eles próprios que apresentaram o espectáculo, foi falado em crioulo, também houve aqui algumas comemorações por exemplo, no dia mundial da luta contra sida, houve situações que os alunos estiveram com médicos, pessoal ligadas a área da saúde, e aí essas pessoas falavam em português, expressavam em português e, os alunos colocavam questões também em português, mas houve também peças de teatro que foram feitas em crioulo não é, algumas partes da peça, onde entrava médicos, e outros especialistas na, na área, as pessoas falá, o personagem falavam em português, mas aí o resto dos outros personagem falavam em eh crioulo.

P: sim mas a então, há uma preocupação em decidir previamente qual vai ser o código?

R: (ao telefone) eeeh, alô, alô tch ess côsa li... mermurando... k m tfazé.

P: portanto há uma preocupação em se decidir eh antecipadamente qual será a língua das actividades ou situação determina?

R: não por acaso, exactamente, por acaso não temos tido essa preocupação, a situação determina por exemplo se é uma situação de palestra, de conferencia de qualquer coisa assim mas formal obviamente nós expressamos em português, mas quando é uma situação mais, de estar mais a vontade, onde os alunos podem conviver eles expressão, por exemplo se for lá no pátio uma coisa assim, eles expressão em crioulo, mas se for uma situação se for numa sala de aula ou por exemplo na biblioteca uma coisa já mais elaborada mais formal, aí a língua pronto, a língua que se fala é em português, mas não é predeterminada é, é a situação na hora determina a língua.

P: mhrrm, Sra. Professora, como professora, dentro da sala de aula como essas duas línguas estão a concorrer?

R: dentro da sala de aula eu só falo o português e as vezes há alunos que teimam em falar crioulo dentro da sala de aula, então quando eu faço uma pergunta, à algum aluno que quer fazer alguma intervenção e, se o faz em crioulo, eu lhe chamo sempre atenção, fala português, e eu e aí o aluno repete novamente a sua intervenção ou a sua pergunta sei lá em português, porque eu acho que dentro da sala de aula nós temos que estimular os alunos a falar português, porque eles, eles praticamente fora da sala de aula, nunca fala português, e assim, não tem como treinar não é, não tem como treinar para falar a língua, então é uma forma também, porque depois mais tarde eles vão estudar, eles vão p'ra universidade e não dominem a língua portuguesa na oralidade.

P: exacto, a professora acha que a sala de aula é o único espaço que eles têm de exposição à língua de prática da língua e que esse espaço, deve ser essa oportunidade deve ser centralizada (mais sim) e explorada. E na comunicação consigo então, os alunos falam em português, e sempre que houver comunicação em crioulo então, a professora pede que seja eh um traça de códigos. E na interacção com os alunos?

R: fora da sala de aulas?

P: não dentro da sala de aula, na interacção aluno/aluno, (ah) aluno/aluno?

R: eles sempre falam em crioulo não é, por que eu nunca vejo os alunos a falar em português uns com os outros, muito raro mesmo sempre falam, se tiverem a falar uma situação que não tem nada a ver com a aula, mas por exemplo se eu chamar um aluno para o quadro, ou se o aluno vai p'ra frente da sala fazer uma exposição do trabalho de grupo aí obviamente, ele se

comunica com os colegas em português, porque assim o professor o exige mas, se eles estão sentados lado a lado na carteira comentado qualquer coisa da aula ou ate coisa que não tem nada a ver com a aula, eles falam em crioulo.

P: em crioulo. Eeh o quê que a professora pensa, da já esteve perante uma situação do aluno ter uma ideia (mhrrm) de, de querer expressar alguma coisa, querer dizer alguma coisa e de não saber faze-lo em língua portuguesa ou que não?

R: sim, já tive situações já vi, que muit as vezes, muitos alunos tem ideias eh, mas não sabem como expressar essa ideia na língua portuguesa, começam a falar e as tantas baralham, param, porque não sabem que palavra hão de utilizar e as vezes ficam ate embaraçados, porque os outros colegas começam a rir e a gozar, e as vezes esse aluno começa a ficar inibido e cala, ah professora eh, eh, eh eu já, esquece eu já não quero dizer mais nada.

P: e qual é que tem sido atitude da professora perante essa situação?

R: não, quando é assim, eu estimulo o aluno, vou ajudando dando-lhe algumas palavras, crias dizer não é, quer dizer, ajudando-lhe a formar a que frase (mh) que ele, porque eu posso ver mais ou menos o que ele queria dizer, mas como ele não consegue expressá-lo, não consegue encontrar as palavras certas, ai eu vou ajuda dando umas não é uma dicas para o aluno conseguir, as vezes os eh continuam tentando expressar a ideia, as vezes outros ficam inibido já não querem falar.

P: mas nunca pedem aquilo que tem a dizer em crioulo?

R: não, mas já aconteceu situações, já aconteceu situações que uma aluna, eh lembro-me de uma aluna, ela foi explicar uma situação, algo que lhe tinha ocorrido no dia-a-dia era um exemplo assim pratico (do cotidiano) do cotidiano e ela não estava conseguindo expressar encontrar as palavras certas e ai eu disse-lhe, bom então, já que não estas a conseguir falar eh, eh, em português che, fala em crioulo não é, e ai ela conseguiu desasnar, conseguiu falou.

P: eh, o quê que a professora pensa da introdução do crioulo no sistema de ensino?

R: por acaso é uma, é uma, é uma questão que eu já pensei algumas vezes mas, ainda não sei se tenho uma opinião muito bem formada acerca do assunto. Eu acho que vai ser complicade, no meu ponto de vista vai se complicado porque nós temos, eh, eh em Cabo Verde vários variantes do crioulo então, ai nós teríamos de escolher uma variante talvez p`ra ser estudado, e essa variante que vai ser escolhida, e as outras ilhas que não falam essa variante, não será complicado, principalmente na parte da escrita, na parte da gramática, porque eu eh, muitas vezes já escrevi algumas eh alguns sket's teatrais em crioulo, e senti essa dificuldade na pratica de escrever o crioulo não e, então eu não sei ate que ponto isso vai eh, eh (portanto) é viável.

P: a professora tem consciência que será uma dificuldade (sim) por causa das, das variantes (variantes) da norma de produção escrita (exactamente) que vai implicar uma escolha (uma escolha), uma escolha, e não será uma escolha que de certeza vai agradar (agradar a todos) à todos da população (mhrrm), então será uma (coof, coof) dificuldade. Mas, acha que tem essa dificuldade, mas a professora alguma vez já pensou se seria vantajoso ou se seria prejudicial para ah, ah para o sistema de ensino em si, essa introdução, a introdução de um no sistema de ensino?

R: rrh, nós todos os manuais que nós temos, estão escritos na língua portuguesa, a introdução do crioulo isso significaria que nós iríamos ter manuais escritos na língua crioula. A língua crioula é sem duvida a nossa língua materna mas, ate que ponto essa, essa introdução dessa língua no sistema de ensino, não prejudicaria o próprio sistema.

P: a professora está a achar (sim) que para a introdução do crioulo, sistema de ensino (no sistema de ensino) nós precisaríamos de...?

R: também de ter manuais em crioulo não é, e acho que isso seria uma tarefa árdua, uma tarefa bastante difícil, e sinceramente eu não sei se isso será uma vantagem, se trará vantagens ou se poderá prejudicar porque pronto é, é digamos é mexer numa situação, no sistema que já v nós já estamos neste sistema há anos isso já está interiorizado em nós não é, então mexer mudar tudo isso irá trazer...

P: p`ra além dos, dos manuais que ma, que outros instrumentos ou que outras ferramentas a professora acha que falta ao crioulo, para que ela tenha condições de serem introduzido no sistema de ensino?

R: é como eu disse, por exemplo essa questão gramatical chegar a um consenso digamos (consenso relativo a norma) as normas linguísticas, gramáticas, todas essas, a escrita, por eu escrevo crioulo da minha forma outra pessoa escreva de sua forma, acho que precisa ter um consenso geral (mhrrm) não é, regras porque senão vai ser pand (mhrrm rindo)

R: uuuh, aaah oma se calhar uma última pergunta Sr. professora relativamente aos manuais, qual é que tem sido a importância dos manuais para o desenvolvimento dos conteúdos que a professora planifica, (aaah sim) a professora é professora de?

R: sou professora soxcio, sociologia mas já leccionei F.P.S e M. contemporâneo, que por acaso na disciplina de sociologia nós usamos manuais mesmo de Portugal portugueses, nós não temos manuais feitos aqui em Cabo Verde para a disciplina de sociologia, FPS nós temos um e M. Contemporâneo também. E tem sido uma dificuldade. Tem sido porque? As vezes por exemplo no manual de FPS, é bastante incompleto, nós quando eu dava FPS, quando leccionava FPS nós estávamos sempre a procura de mais coisinhas para complementar o manual, as vezes a conteúdos que nem está no manual e, pronto as vezes eu, eu tenho um material, outro professor tem outro material e, assim nós vamos trocando ideias (mhrrm). Mundo Contemporâneo também tem um manual, um manual extenso, mas os con, eu acho que os conteúdos que estão no manual são muito vagos, é necessário aprofundar um bocadinho mais a matéria, porque dá aquela sensação que os alunos ficam apenas a saber muito vagamente das coisas, como se fosse só um cheirinho (mhrrm) não é, e não fica com um conhecimento aprofundado. Quando que eu me lembro por exemplo quando eu estudava no liceu nós eh, aquelas matérias nós dávamos e ficávamos com um conhecimento realmente aprofundado e as vezes mais tarde, conforme os anos que íamos passando, íamos aprofundando mais essas questões, dependendo da área que nós estivemos escolhido. Na disciplina de sociologia nós temos dois livros, dois manuais que nós seguimos que são de Portugal e, que por acaso são bons manuais, têm textos, tem a matéria muito bem explicada numa linguagem muito acessível, mas precisaríamos também trabalhar algumas coisas, alguns conteúdos mais ligado a nossa realidade, a realidade Cabo-verdiana, a nossa sociedade e nós não temos materiais nós não temos textos, as vezes eu vou mandando os alunos pegar ah jornais, revistas não é, coisinhas assim, p`ra tentarmos ver um pouco, fazer trabalhos de grupo dentro como agora nós fizemos trabalhos sobre a cultura cabo-verdiana e não havia outros temas que nós já tínhamos vindo, mas realmente tem sido uma dificuldade, em sociologia não mas em outra disciplinas sim (mhm).

P: a professora, como sub directora de assuntos sociais, lida mais de perto com a questão socio-económico e cultural dos alunos. A professora tem notado que a inibição dos alunos a fal, a falta de participação mesmo o fraco desempenho, se esse fenómenos de fracassos de insucesso escolar se estão eh ligados a questão da situação f sócio económico e familiar dos alunos?

R: sim, essa é uma questão muito digamos (coof) muito sensível muito complicado, p`ra responder a essa pergunta, talvez nós teremos de fazer um estudo, uma pesquisa, mas há fortes indícios que, que realmente a situação socio-económico tem grande influencia no rendimento escolar do aluno, o seu interesse a sua motivação tanto que nós temos aqui alunos com

problemas muitos graves e, nós vemos claramente que esses problemas acabam reflectindo no seu processo de ensino aprendizagem. Eu penso que sim, porque nós temos duma camada social, digamos mais desfavorecida, alunos que muitas vezes vem p`ra escola sem comer, ou seja é difícil p`ra um aluno estar num sala com o estômago vazio e conseguir prestar atenção na aula ou pensar, raciocinar qualquer coisa com fome, sim é uma das questões, outras vezes alunos que têm muitos problemas de relacionamento em casa, alunos que não tem pai, nós temos muitos casos, nós temos muitos casos de alunos de mães que venha aqui e, que são mães que cuida sustentam os filhos sozinhos, sem ajuda do pai e, esses alunos p`ra alem de não terem esse apoio financeiro, não tem amor nem carinho por parte dos pais, isso obviamente na cabecinha da criança e adolescentes com essa idade, acho que isso tem muito, muito influencia.

R: muito influencia. Seria interessante eh ou a professora acha que se a escola conhecesse eh mais de perto a situação sócio-familiar e, desenvolver-se um programa de apoio, eu não sei porque a escola também a própria escola precisa de apoio, (sim) mas se escola procurasse por exemplo parceiros que pudessem auxiliar essas crianças pelo menos na resolução do problemas eh eu me lembro, estava a pensar por exemplo numa escola na, numa satélite da escola secundaria do Porto Novo por exemplo, oferece uma refeição quente, isso melhoraria?

R: ah sim, sim duvida nenhuma, isso daria uma grande ajuda alias é uma coisa que nós já pensamos, mas e, e, e este ano nós temos a ICASE que dão uma grande ajuda a escola, pagando as propinas dos alunos carenciado e também do transporte escolar dos alunos que vivem um pouco longe não é, da escola, zonas imeiros, então... falta mais alguma coisa

I- São 15:25 minutos, e estamos aqui para iniciar a entrevista com o professor Adilson Gomes da escola secundaria José Augusto Pinto. Obrigada professor Adilson por Ter aceita facultar essas informações, tão importantes para o nosso trabalho. Em primeiro lugar nos queremos saber que lugar ocupa o português e o crioulo na sua vida?

P- Portanto o português na minha vida tem o lugar, o lado profissional, trabalho, as instituições, quando vamos a uma instituição, o crioulo no dia-a-dia, no lazer, estas coisas, quando estamos fora do trabalho.

I- Pode considerar o crioulo como a sua língua materna?

P- o crioulo è de facto a língua materna.

I- Quando è que adquiriu cada uma dessas línguas.

P- O crioulo desde do inicio, desde que aprendi as primeiras palavras foram em crioulo, o português quando comecei a freqüentar o Ensino Básico.

I- Lembre em que circunstancias se deu o primeiro contato com a língua portuguesa?

P- Como eu disse foi no ensino básico.

I- Aprender a língua portuguesa foi para ti fácil ou difícil?

P- Fácil não foi, è uma língua pouco complicado, um pouco difícil, muita gramática, fácil não foi. Lembro-me das notas no ensino secundário mesmos, não eram fáceis não.

I- Não eram..., o que è que acha que poderia facilitar a aprendizagem na sua opinião, agora que è professor, o que è que acha que poderia facilitar essa aprendizagem?

P- Muita coisa.

I- Por exemplo?

P- Por exemplo começava pelos programas, por exemplo pelos programas, eu penso que, com o ciclo que eu trabalho, alias trabalho aqui com o primeiro e a noite com o segundo, portanto eu vejo que os alunos, já não falo do ensino básico, pronto não sei, mas no ensino secundário os dois ciclos, eu acho que o primeiro ciclo è muito sobrecarregado, muita gramática, muita matéria, muita coisa, o ensino daria mais, com menos idade; já no ensino secundário, olha no ensino secundário, desculpe-me, no segundo ciclo isto não acontece, a muita pouca coisa, gramática pra falar aos alunos, se calhar tudo aquilo que vemos no segundo ciclo já tenha vista no primeiro, complica muito para os alunos mais jovens; è um ponto. O outro ponto também, eu acho que mesmo nos os professores que trabalham com a língua portuguesa, acho que devíamos prepararmos muito mais, exijam muito, a algumas circunstancias que as vezes as coisas passam e nos nem sequer damos conta e quando estamos em casa è que vamos dar conta, como eu disse a gramática è um pouco complexo um pouco exigente, exige muito de nos.

I- A gramática esta a serviço da língua, ah...., ate que ponto? Ate que ponto usa-se, ensina-se a gramática explícita a favor da comunicação, ou a aquisição de conhecimentos lingüísticos?

P- Eu penso que è mais para a aquisição de conhecimentos lingüísticos, porque nos damos a gramática, damos a gramática, damos a gramática, e as vezes quando o aluno expressa oralmente o professor não tem a preocupação de corrigir a fala do aluno, mesmo se ele errar gramaticalmente o professor, as vezes deixa seguir, mas se for por escrito nos corrigimos, mas oralmente vai passando.

I- Portanto a uma preocupação com o desenvolvimento da competência lingüística e não com o desenvolvimento da competência comunicativa.

P- Exatamente.

I- Acha que os alunos não estão a por em pratica ou a comunicar-se como devia.

P- Sim não comunicam como devia mas também a culpa não è só dos alunos, os alunos quando expressam oralmente e nos professores deixamos passar, e não corrigimos, então nos também temos a nossa quota parte nisso.

I- Quando e porque decidiste ser professor de língua portuguesa?

P- A muito tempo. A muito tempo atras, não è, porque eu sempre quis se professor, sempre quis ser professor, mesmo quando terminei, antigamente era o sétimo, sétimo o decimo primeiro ano, o decimo primeiro ano, fui trabalhar como professor, gostei, decidi ser professor, só, pronto tinha duvida se era de língua portuguesa ou de historia, eram as duas disciplinas pronto que eu mais, mais gostava, pronto mas depois comecei fazendo português, desisti, não queria, mas depois voltei a ir fazer português, pronto cheguei a conclusão de que era aquilo que eu queria, então fui lá de novo.

I- O.k. eh, eh escolheu ser professor de língua portuguesa, porque gostava de língua portuguesa.

P- Gostava da língua portuguesa.

I- O.k. o que pensas da tua actividade profissional? Ser-se professor de língua portuguesa em Cabo Verde.

P- È muito bom ser professor de língua portuguesa, è muito bom, porque aprendemos muito, como eu disse a gramática è muito difícil, então temos que estar sempre a le-la, cada dia vamos aprendendo uma coisa, cada dia vamos aprendendo uma coisa, portanto, neste ponto de vista eu gosto, eu gosto muito. Mas è muito difícil trabalhar aqui, porque as condições não são muitas, são poucas escassas, não temos acesso a muitas gramáticas, não temos acesso a muitas bibliotecas, etc, etc, aqui em Cabo Verde, não sei se è só aqui em Cabo Verde, pronto aqui em são Vicente pelo menos não è muito fácil.

I- Acha que, então acha que o recurso do, escolha bibliográfico que poderia auxiliar as aulas de língua portuguesa facilitaria a tarefa do professor?

P- Facilitaria muito. E dos alunos também.

I- Dos alunos também. Na sala de aula qual das línguas utiliza na comunicação com os alunos?

P- Língua portuguesa.

I- E eles?

P- As duas.

I- Quando?

P- Começam em português e terminam no crioulo, ou ao contrario.

I- Começam em português, terminam no crioulo... começam em português e terminam no crioulo, portanto a mudança de códigos, essa mudança de código facilita ou complica a comunicação?

P- Eu acho, eu acho não sei se facilita ou se complica, ou se complica, mas eu acho que dentro da sala de aula devíamos falar a língua portuguesa, portanto é a língua oficial, aquela aula é de língua portuguesa, estamos ali é para aprender a língua portuguesa, portanto eu penso que dentro da sala de aula deviam falar a língua portuguesa, eu sinto quando falam por exemplo em crioulo, eu peço que repitam a frase mas em português, as vezes os meninos até dizem:” o professor então eu não falo, então eu não falo”, mas pronto então nos vamos ajudando, com a ajuda mesmo dos outros alunos da turma, já tinha dito a frase em crioulo, mesmo os outros alunos, eu peço aos outros alunos da turma, um ao outro como é que devia, como é que o aluno devia ter dito a frase, etc, etc, depois eu pergunto:” será que era tão difícil?”

I- Portanto o professor aproveita a oportunidade de troca de código, recupera o recurso , a língua materna que o aluno já tinha utilizado anteriormente para motivar a aprendizagem da língua portuguesa, para fazer o ensino da língua portuguesa. Em termos de participação como classifica os teus alunos? São muito participativos, são pouco participativos.

P- Acho que são pouco participativos, são pouco participativos.

I- O que é que dificulta essa participação?

P- Bom eu acho, eu penso que os meus alunos, aqueles que são meus alunos já não tem a motivação, estudam sétimo, são alunos do sétimo mas já com dezasseis dezassete anos, alguns mesmo que transitarem de ano não vão ficar na escola. Então mesmo quando um deles responde uma coisa correcta ou põe uma dúvida mesmo os outros brincam dizem:” pra que mesmo se transitares ou não transitares vais ficar em casa a fazer nada”. estas coisa, estas a ver, mas acho que é falta de motivação porque não vão estar mais na escola, estas coisas, já são alunos que não tem interesse nenhum.

I- Portanto a falta de interação, de participação dos alunos na sala de aula não tem nada haver com o facto da comunicação, de se lhe exigir, se lhe exigirem uma comunicação em língua portuguesa.

P- Claro, a desmotivação, alguns, alguns, mesmo aqueles que participem, que participem as vezes, nos se exigir, se exigirmos que falam português podem acanhar, mas acabam por falar, acabam por falar, mesmo se não falam corretamente, è normal darem erros para corrigirem, mas acabam por falar, mas para outros a desmotivação è total.

I- Não há nada que se possa fazer para melhorar, para lhes motivar a participação e a interação com o professor?

P- sempre a alguma coisa que o aluno possa fazer para melhorar, mas o aluno deve estar apto para colaborar, se não, as vezes fazemos jogos, jogos com palavras, portanto com palavras, significados jogos de significados, estas coisas pra ver, mesmo aqueles que não gostam, quando vêem um aluno só a responder, só a responder, começam então a dizer palavras que também eles acham que são sinônimos, ou que são antônimos, estas coisas.

I- O.k. já vimos mais ou menos que há uma desmotivação, que esta desmotivação no caso o professor Adilson não tem muita coisa há ver com, pode Ter alguma coisa há ver com, a falta de domínio a língua portuguesa, mas è motivada por outras coisas. O que è que pensa da interferência do crioulo no português?

P- portanto dos alunos ou geral?

I- De uma forma geral.

P- De uma forma geral. Eu penso que, ate hoje o crioulo interfere e muito na língua portuguesa, pode ser pelos alunos, pelas pessoas lá fora, muitas vezes quando estamos, temos por exemplo na televisão quando a pessoa esta a falar com pessoas, as vezes começam mesmo na forma de, pessoas noutras áreas não nas escolas, comecem em português terminam no crioulo, ou então metem o crioulo pelo meio, estas coisas, mesmo pessoas formadas também, não è só a camada mais....portanto ate hoje o crioulo interfere na língua, mas acho que não devia ser, que não devia ser, portanto sendo o português a nossa língua oficial aquela que mantemos o contacto com outros povos de expressão, portanto língua portuguesa, eu penso que todos nos devíamos falar o mínimo pelo menos, o mínimo, mesmo o mínimo língua portuguesa.

I- Nessa interferência, o que acha que poderá diminuir a possibilidade de interferência do português, do crioulo no português?

P- Eu acho, penso que a escola tem um papel muito importante nisso, a escola tem um papel muito importante nisso, portanto, como eu disse nos temos alunos que começam a falar em português e terminam no crioulo, então nos escola temos que de fazer que os alunos com isso param, principalmente nos os professores de língua portuguesa, mas não apenas os professores de língua portuguesa, mesmo os outros professores também, porque eles também dão aula em língua portuguesa, e de certeza que os alunos também

falam em crioulo, então, vejo que os outros professores devem fazer que os alunos expressem em português dentro da sala.

I- portanto que estratégias utilizarias para tentar diminuir essa ocorrência, ou que recomendações darias aos teus alunos para que eles ganhassem mais competência de produção a língua portuguesa sem interferência do crioulo.

P- Bom, eu sempre falo com eles neste aspecto, quando eles falam crioulo eu falo que tem de falar, a língua portuguesa, que é a língua oficial, que se eles, se eles, portanto os alunos, forem a santo Tomé, Moçambique, para entrar em contacto com as pessoas daqueles países, tem de expressar em português e não em crioulo, se não, não entendam uns aos outros, mas como sendo a língua oficial destes países, se falarem português vão se entender, então sempre falo com eles neste sentido, portanto mostro a vantagem da língua portuguesa.

I- Portanto mostra a vantagem. Que implicações terá este fenómeno no processo de aprendizagem da língua portuguesa?

P- Eu penso que isto também, o facto dos alunos introduzirem o crioulo ao falarem português, introduzirem o crioulo, penso que prejudica, prejudica muito a aprendizagem sim, prejudica muito.

I- Que tratamento dás a este fenómeno na produção dos alunos, quer na produção oral quer na produção escrita? Na produção oral já vimos um pouco, na produção escrita?

P- Na produção escrita, escrevem em português, pelo menos os meus alunos, escrevem em português, mesmo com erros.

I- Mas nota-se erros de interferência do crioulo na produção escrita em português?

P- Há sim, há algumas interferências, mesmo na escrita a interferências do crioulo na elaboração de frases, por exemplo vê-se que o aluno as vezes deixa.

I- Mas como trata esse aspecto na produção escrita?

P- Quando isto acontece. Quando isto acontece geralmente chamo o aluno ao quadro, escreve a frase ao quadro, escreve a frase no quadro, juntamente com a turma, leio o contexto para a turma perceber o contexto, depois de perceberem o contexto vão saber o que é, vão ver o que é o aluno queria escrever, o que é que ele queria escrever em português. Com a ajuda dos alunos, geralmente eu não ajudo, eu peço aos alunos para darem opinião de como é que devia Ter escrito, estas coisas então vai um aluno e escreve, escrever a frase de novo, ate que o aluno que tenha escrito diga que era realmente aquele que queria escrever.

I- Para fechar esse assunto na tua opinião o recurso que os alunos fazem a língua materna é positivo ou negativo?

P- Acho que na aula de língua portuguesa não, penso que é negativo em todas as aulas, penso que, estamos na escola, num instituição, sendo uma instituição a língua portuguesa é que deve prevalecer, e quando o aluno introduz crioulo esta a prejudicar a aprendizagem, a sua própria aprendizagem, porque não há uma abertura total a língua

portuguesa, deixa se levar pela língua crioulo, então isto vai dificultar muito a sua aprendizagem, mesmo a nível escrito como a oral, na hora de se expressar, a nível escrito como a nível oral.

I- Isto porque realmente o sistema diz que o ensino deve ser vinculado em língua portuguesa. O que é que pensa da introdução do crioulo no sistema de ensino?

P- Bom, eu acho que sendo a nossa língua materna, desde que preparem professores para lecionar a disciplina eu penso que seria...

I- E esta introdução, ah, como ela deveria ser feita, como é que acha que, nos estamos no momento, Cabo Verde esta num momento de responder a pergunta como. Nos já sabemos que há uma vontade política que o crioulo vá para as salas de aulas, já sabemos, temos uma ideia de que isso possa, sei lá, Ter frutos positivos, não sabemos como.

P- Exatamente agora é que é difícil, portanto somos ilhas cada um com o seu estilo, não é, então como é que aqui vão fazer? Acho que eu vi variante de Santiago, variante de São Vicente, mas isso que, mas isso implicaria o que, que os alunos por exemplo, um aluno de São Vicente teria de vantagem (entre “”), acho muita, muita vantagem em relação ao aluno de Santo Antão, porque ele já fala o crioulo de São Vicente, enquanto que os de Santo Antão e São Nicolau tem que aprender desde do início, acho eu, então penso eu que o como é um problema muito serio.

I- A quem defenda que o crioulo deve entrar de cima para baixo dos professores para o pré escolar; a dias nos ouvimos que da senhora ministra que o crioulo será introduzido no pré escolar. Como?

P- Qual seria a melhor, na minha opinião.

I- Qual seria, na sua opinião qual seria, de cima para baixo ou de baixo para cima?

P- Eu penso, eu penso que, deviam, deviam fazer debaixo para cima, mas de uma forma, tinham que estudar primeiro, muito bem estudado, muito bem estudado primeiro, portanto mesmo sendo de baixo para cima a alunos, portanto uns mais pequenos, outros já mais grandes, etc, etc , pronto isso já não interessa, mas penso que de baixo para cima seria melhor.

I- O senhor ministro da cultura falou na oficialização do crioulo, ele declarou o dia 5 de Abril, 5 de Novembro de 2005, ah..., no dia 5 de Novembro de 2005 ele declarou o crioulo como língua oficial. Que impacto teve esta medida no sistema educativo?

P- Bom, eu , aquilo que eu, portanto do meu ponto de vista, aquilo que eu senti, eu..., eu tive a oportunidade de ouvir, mas pronto eu pra mim a língua oficial continua a ser a língua portuguesa, língua crioulo a língua materna, no trabalho ainda trabalhamos apenas com a língua portuguesa, portanto eu penso que não teve impacto nenhum, pelo menos, portanto no meu trabalho.

I- portanto essa foi uma declaração morta, não influenciou coisíssima nenhum, e a pessoas que nem sequer deu conta que nessa altura o senhor ministro teria declarado o

crioulo língua oficial. Achas que o crioulo poderá a ser, vir a ser língua vincular de conhecimentos científico?

P- Penso que...num futuro próximo não estou a ver, agora, mas num futuro próximo não estou a ver o crioulo dessa forma, ainda, acho que ainda a língua portuguesa vai permanecer por muito, muito, e muito e muito, muito tempo ainda como esta.

I- Quando isto acontecer, no dia em que o crioulo ganhar o estatuto de língua oficial, e transformar na língua vincular dos conhecimentos, que lugar nos podemos perspectivar para a língua portuguesa no contexto educativo?

P- Se isso acontecer, se isso acontecer algum dia eu penso que a língua portuguesa pode perder um pouco a sua, ah, a força que tem hoje, portanto de certeza que ira perder, porque o crioulo, portanto sendo a nossa língua materna, se aquilo, se isso acontecer, acho que o crioulo ganhará a vantagem sobre a língua portuguesa.

I- Achas que a introdução do crioulo melhoraria o resultados dos alunos de uma forma geral?

P- Se calhar sim, acho que sim.

I- E da língua portuguesa em particular? Os resultados da língua portuguesa em particular.

P- Eu penso que, mesmo que se, se introduzirem o crioulo, se oficializarem o crioulo, em relação a língua portuguesa eu penso que e eu defendo que a aula de língua portuguesa seja feita em português, assim como as outras línguas também, portanto para ensinar o inglês e o francês também tem de ser em francês ou em inglês, porque não há, eu penso que não há cabimento ensinar língua portuguesa em crioulo, nem língua francesa em crioulo, nem língua, nem inglês em crioulo, penso que as outras disciplinas ate pode, ate pode ser, explicar matemática em crioulo se calhar o aluno percebe melhor, mas a língua portuguesa, penso que deve que ser feita...

I- Portanto não aconselha o recurso a língua materna para o ensino da língua, das línguas. O.k. Tá bom. Muito obrigado professor Adilson pelas informações e conta conosco se precisares.

P- Espero que tenho ajudado.

I- Ajudou e muito.

I – Estamos aqui na escola José Augusto Pinto, são neste momento 4:55, e vamos começar a nossa entrevista com a professora Firmina, obrigada senhora Firmina por nos ter concedido este momento para esta pequena conversa; nos queríamos saber de si senhora professora, que língua domina?

F – O português, francês mais ou menos, inglês também mais ou menos.

I – Quando é que adquiriu essas, cada uma dessas línguas?

F – O francês, francês, primeiro o português, o português é quando eu estudava, ah, o E.B.I mas também muito antes porque em minha casa havia o costume de, assim com livros, os meus pais eram da igreja, religiosos, estavam sempre a ler a bíblia fazíamos a leitura, estávamos sempre em contacto com a língua portuguesa.

I – Estava sempre em contacto com a língua portuguesa. Falou da questão da religião, os pais eram religiosos, que igreja frequentava?

F – A igreja Batista.

I – Eh, quando, lembra em que circunstancia se deu o primeiro contacto, não com a língua portuguesa já disse que desde criança, então desde de criança, né, aprender a língua portuguesa foi fácil ou difícil para si?

F – Fácil, foi fácil porque...

I – Foi fácil ou difícil?

F – Foi fácil.

I – Porque?

F – Porque primeiro, já tinha um contacto, estava sempre a ler livros, estávamos sempre a contar historias, também ia a igreja e ouvia historias, eh da bíblia, quando comecei a aprender a ler eu tinha curiosidade de ver aquelas historias que ouvia, sempre lia também.

I – A professora estava a disser que aprender a língua portuguesa foi fácil para si, porque teve um primeiro contacto com a bibliografia e comunicação em língua portuguesa. Lembra-se de algum episódio que te tenha marcado a sua vida e que esteja relacionado com o ensino aprendizagem da língua portuguesa? Ou com o ensino ou com a aprendizagem. Ou enquanto professora ou quando estudante.

F – Bom, o problema, portanto é um episodio engraçado, foi numa aula, veio uma aluna chamava-se Marilene, então os colegas andavam sempre a insulta-la, então certa vez eu estavam no intervalo e um rapaz veio, a menina veio e disse: - professora, eu quero que a senhora chamasse a atenção ao Carlos porque ele está a insultar-me, a chamar-me um nome feio, e professora, eu fiz queixa ao professor de e.v.t, e o professor disse que eu sou aquele nome. E eu disse qual é o nome, e ela disse: está a chamar-me Magnifica; e eu disse credo; e ela disse: a professora, a senhora não vai fazer nada? – Agora vais para

a biblioteca de castigo, e vais ver o significado, e ela foi, e voltou toda contente, chegou na sala e voltou para o colega e disse: - agora bo podé tchme-me magnifica; então o colega disse o que, é um cosa dret? Enton mi te tchma mês. E deu-se a perceber que nem um nem outro sabiam o significado da palavra.

I – Nem o professor, nem o aluno, nem o colega, nem a miúda sabiam.

F – Penso que sim.

I – Porque é que a professora decidiu ser professora de língua portuguesa?

F- bom, em principio, sempre eu quis ser professora, em principio eu queria fazer geografia, ou geografia ou português, eu fiz testes prós dois, eu gostava, portanto eu gostava de ler, nas aulas de português eu sempre tive o cuidado de fazer os trabalhos de casa porque, para, mas eu gostava mais de geografia, quando eu fiz testes eu consegui mais, eu consegui passar tanto a geografia como a português, mas em geografia fiquei na lista de suplentes, mas em português anulou-o definitivo; eram duas opções, eu gostava tanto de um como do outro.

I – O que é que a professora pensa da sua actividade profissional? O que é que pensa de ser professora de língua portuguesa no nosso contexto, no contexto educativo cabo-verdiano?

F – Difícil.

I – É difícil porque?

F – É um trabalho difícil porque, os alunos praticamente não gostam de falar em português, não gostam de ler, portanto é um trabalho de base, de base, ler na sala, ler mais na sala, muitos chegam no primeiro ano de liceu, chegam e não sabem ler, então é soletrar letra por letra ate conseguir fazer uma palavra, depois conseguir fazer uma frase, e não entendem mesmo o que estão a ler.

I – Não entendem o que estão a ler. O que é que poderíamos fazer para facilitar essa tarefa?

F – É a mesma cotação, deveria ser mais de casa, mais de casa, se os pais cultivassem mais a leitura, nem que fosse ler uma hitorinha por dia para poderem cultivar a ler mais, para conseguir entender mais, porque o problema esta na compreensão.

I – Então a professora acha que...

F – se não consegues entender não consegue expressar.

I – Então a professora acha que essa dificuldade tem haver com o fraco hábito de leitura, e se os pais incentivassem mais os alunos a ler em casa, eles poderiam ter uma competência maior.

F – Pois, pois.

I – E na sala de aula qual das língua que os alunos utilizam nas suas comunicações?
F- O que?

I- Na sala de aula, no contexto de sala de aula, na comunicação de sala de aula, que línguas usam os alunos na comunicação, na interação professor\ aluno, aluno\ aluno.

F- Bom, quando faz perguntas, perguntas ainda dentro da sala

I- Estamos na escola José Augusto Pinto, são neste momento, eh, 4:55, nos vamos começar o nossa entrevista com a professora Firmina. Obrigada professora Firmina por Ter, eh, nos Ter concedido este momento para esta pequena conversa. Nos queríamos saber de si senhora professora que línguas domina?

PF- O português, francês mais ou menos, inglês também mais ou menos.

I- Eh, quando è que, eh, adquiriu essas, cada uma dessas línguas?

PF- O francês, o francês, primeiro o português quando eu estudava o E.B.I, quando estudava o E.B.I mas também muito antes porque em minha casa havia o costume de, os meus pais eram da igreja, religiosos, e liam a bíblia

F- Professor/aluno, o nível professor/aluno mais se há, portanto por exemplo, quando se faz perguntas, perguntas que seriam dentro da sala, porque a um que forma mais em , tem que chamar um aluno, chamar outro para responder uma pergunta, agora, se eu digo assim, Paulo hoje vamos fazer uma aula com um tema livre a vossa escolha, aí começam a fala, mas falam mais em crioulo do que em português.

I- Falam mais em crioulo do que em português.

F- Do que em português, e se peço que se fala português acabou a conversa.

I- Se o professor pede para falar em português acabou a conversa..

F- Acabou a conversa.

I- Então mesmo na interação com o professores os alunos preferem falar o crioulo.

F- preferem falar o crioulo.

I- E como a professora reage face a esse fenómeno, a esse situação?

F- por vezes eu, eu faço, eu digo assim :- como è que se diz em português? E eles dizem: - ah, não professora não gosto de falar português; - tens que sabe..., tens que gostar; - mas eu não sei como se diz, se eu vou, se vou falar em português os colegas vão ficar a rir; - não, falas o como souberes e eu corrijo; então os alunos começam a ..., ha mais transgressão do crioulo no português, não fazem uma frase sem entrar o crioulo, pegam numa frase em crioulo e utilizam as palavras portuguesas.

I- O que a professora esta a dizer-me è muito importante, eles não fazem, se a professora pedir que eles mudem de código não deixam de falar o crioulo para falar a língua portuguesa, eles fazem uma transposição...

F- Uma transposição do crioulo para o português.

I- ...Do crioulo, da estrutura do crioulo e tornam as palavras em língua portuguesa, interessante. Em termos da participação como a senhora classifica os alunos? São muitos participativos, estou a falar daquela participação que realmente conduz a um desenvolvimento de uma competência, conduz a aprendizagem da língua portuguesa. Eles são muitos participativos, pouco participativos, como são?

F- depende, depende, se for só uma aula de leitura todos gostam de ler, todos pedem para ler, se houver perguntas de interpretação todos são participativos, e quando há, exercícios, exercícios da gramática são poucos participativos, se forem para o quadro fica uma confusão dentro da sala, todos querem corrigir o que esta a fazer, - não è assim; ela apaga, o outro diz uma coisa ela torna a apagar, ha mais embaraço a nível da gramática.

I- O.K. se há exercícios que tem há ver com a estrutura gramatical da, da frase eles, todos querem participar.

F- Não è participar, acho que não è participar, ninguém quer ir ao quadro vai um aluno e começa a resolver o exercício e todos começam a corrigi-lo.

I- Ham. O.k., todos querem corrigir.

F- Todos começam a dizer:- não, não è assim, è tal coisa, e ele vai e apaga, e o outro diz:- não è assim, e torna a pagar; e torna a fazer e o colega diz...

I- Portanto o próprio aluno que esta no quadro muitas vezes esta inseguro relativamente...

F- Esta inseguro.

I- ...esta inseguro relativamente ao que vai a fazer. Então não há uma participação organizada, não há uma participação que, na sua opinião o que é que dificulta esta participação?

F- Não sentem ha vontade para falar em português, para eles podiam falar todo em crioulo sentem, não è, mais há vontade, as vezes começam a falar em crioulo, e eu fico aqui, e deixo falar, e vão falando, depois eu digo vamos falar em português.

I- E acabou.

F- E acabou a conversa.

I- Portanto eles sentem pouco há vontade a falar a língua portuguesa, na comunicação, se estiverem a de expressar ao seus pensamentos em língua cabo-verdiana, em crioulo seria, a participação, a professora acha que a participação seria maior. O que é que a professora pensa da interferência do crioulo no português ?

F- A uma forte interferência...

I- È um fenómeno, uma forte interferência, há, è uma, uma, uma realidade, essa realidade dificulta ou facilita a aprendizagem? Em língua portuguesa.

F- De certo modo acho que podia facilitar, também dificulta muito, porque a nível de, escrevermos fica muito mal, muito mal, a interferência do crioulo leva a fazer frases incompletas a nível de organização de frásica, as frases ficam mal organizadas, eu acho também, eu acho não, quando estamos a expressar e não sabemos aquela palavra dizem em crioulo e nos ajudamos, e dizemos como è que se diz em português, e, eh, eles, ao dizer aquela palavra, começam por intronizar aquelas palavras que por vezes não conhecem.

I- Portanto o crioulo poderia ajudar, mas muitas vezes assim como esta dificulta. Porque muitas vezes leva o aluno a construir estruturas em língua portuguesa. Que implicações terá este fenómeno no processo ensino/aprendizagem da língua portuguesa? Nos já vimos de uma forma em geral, a professora disse que, pronto, que poderia facilitar, e assim como esta dificulta, muitas vezes dificulta. Que implicações terá isto na aprendizagem língua portuguesa? Nos queremos Ter um aluno que tenha competência de propensão de comunicação em língua portuguesa. Este fenómeno de constante interferência, ou de transferencia que o aluno faz da estrutura da língua materna para a língua portuguesa è um fenómeno benéfico ou maléfico?

F- Penso que maléfico, maléfico porque os alunos não cons..., não hão de conseguir ver isso e, : - ah, professora nossa língua, a nossa língua è crioulo porque è que eu tenho que falar português? Não fazem o mínimo esforço for para ajudar, mesmo no português.

I- Não fazem o mínimo esforço. E que tratamento a professora da a este fenómeno? Como é que a professora relacione com este fenómeno no seu quotidiano, todos os dias com os alunos?

F- Portanto, eu, quando isto acontece, eu mesmo os obrigo a falar, vamos falar o português, eu sou professor de português, vamos falar português, vamos escrever, mando escrever frases, depois:- vamos entender o que è que esta frase diz, começamos a ver, começamos interpretar, começamos a ver formas de interpretações, as vezes vejo interpretações que ficam muito longe do que a frase esta a dizer.

I- Hurum. O que è que a professora pensa da introdução do crioulo no sistema de ensino?

F- Portanto acho, a introdução do crioulo no sistema de ensino, também tem que, primeiro tem que Ter uma estrutura, neste caso aos alunos, cada um tem a sua importância, crioulo è a nossa língua materna, nos falamos, nos podemos aprender a escrever, mas cada um no seu lugar.

I- Isto è, delimitar as fronteiras entre o crioulo e...

F- ...E o português.

I-...e o português. Ah, na sua opinião como è que, quando, a professora encara a possibilidade do, do, do crioulo ir para a escolas?

F- Não, não, talvez, não estou a ver.

I- Não consegue ver isto, porque? Falta o que?

F- Não, falta, para mim...professora, falar português è fácil mas escrever não dá certo.

I- Falar crioulo?

F- Falar crioulo, desculpa lá. Falar crioulo è fácil, mas escrever não dá. Mas ai, ah, introduzir crioulo nas escolas ha que Ter pessoas formadas para isso.

I- O.K. A professora acha que falta pessoas formadas.

F- Formadas nessa área para que possa mostrar...

I- Para ensinar.

F- Para que possa mostrar a actual noticia, ensinar-lhes que, que crioulo não è só falar, só falar e pronto; as regras como o português tem regras, portanto...

I- E a questão das variantes? A questão das variantes, das variantes não, da norma?

F- Penso que...

I- A escolha da norma?

F- É complicado.

I- É complicado porquê?

F- porque, na entanto, no entanto, em geral, em geral, como nos encontramos:- è porque è que eu vou aprender crioulo de Santiago, enquanto que, qual è que vamos falar, qual è que deve ser correcta, no geral ninguém quer aceitar o ...

I- O variante do outro.

F- Não quer aceitar, não, - òh professora qual deles vamos usar? Qual è...que vai se correcta, portanto eu mesma, as vezes ponho-me a pensar. Como è que deve escrever crioulo do barlavento, como è que se deve escrever o crioulo de, de Santiago, será que nos vamos utilizar só aquela norma de Santiago, acho que há gramática.

I- Sobre este aspecto, a inexistência de uma norma de produção escrita, eh, cria mais dificuldades.

F- Sim, sim.

I- Cria mais dificuldades. E se nos estivéssemos aqui, tomando já a hipótese que já temos uma norma de produção escrita e que nos já temos todas as ferramentas

necessária para a introdução do crioulo no sistema de ensino, em que nível a professora acha que o crioulo devia ser introduzido no ensino, no pré escolar, no ensino superior, no ensino secundário, em que nível?

F- Eu acho que poderia ser introduzido no ensino básico ,mas já, já naquela ultima fase.

I- A ultima fase.

F- Sim, sim.

I- Na terceira fase do ensino básico.

F- Na terceira fase.

I- O senhor ministro da cultura falou da oficialização do crioulo, eh, a professora sentiu essa oficialização?

F- Eu não. Eu ouvi falar, ouvi falar mas eu não senti aquele grande impacto de...

I- Que impacto a professora acha que terá esta medida no sistema educativo?

F- Não percebi.

I- O aluno terá consciência de que ele tem duas ferramentas oficiais, o crioulo e o português.

F- Acho que terá um impacto negativo porque os alunos começam a só valorizar, só a valorizar o crioulo. A nossa língua já è língua oficial, começam a colocar português de parte.

I- E a colocar português de parte.

F- Começam a colocar português de parte. Portanto terá um impacto negativo para a língua portuguesa e para o ensino em geral.

I- Para a língua portuguesa e para o ensino em geral. Ah, a professora então acha que o crioulo pode vir a ser algum dia língua vincular de conhecimentos científicos, isto è ensinar a matemática através do crioulo.

F- Eu acho que não.

I- Acha que não, porque?

F- porque eu não estou a conseguir ver os termos, os termos matemáticos ditos em crioulo. Nos vamos usar os termos científicos e utilizamos as palavras em português.

I- E utilizamos as palavras, eh, em português. Se isso acontecer se o crioulo algum dia for para a sala de aula como língua vincular de conhecimentos científicos que lugar estará reservado à língua portuguesa?

F- eh, a língua portuguesa, daqui, ah, acabará por desaparecer.

I- A língua portuguesa acabará por desaparecer.

F- Acabara por desaparecer ou perdera grande importância que ela possui.

I- Grande importância. Eh, os, os manuais, só uma, mais uma, a ultima, ultima pergunta, os manuais professora, que lugar tem os manuais gestão da sua programa? Que importância tem os manuais na gestão da sua programa?

F- Portanto, eh, o manual de língua portuguesa nós usamos mais para leitura de texto; nesse momento, portanto nos últimos anos nós usamos manual mais è para texto, texto, texto, e nem, na maior parte do tempo, as vezes nós temos muita gramática, muito assunto de gramática, gramática, gramática, damos manual de vez em quando.

I- Manual de vez em quando.

F- De vez em quando, eh, de vez em quando, porquanto è que, as vezes eu digo para os alunos: - amanhã tragam livro, tragam livro na próxima semana e depois;

I- E porque è que è que o programa prevê mais exercícios gramaticais, mais conteúdos gramaticais?

F- A mais conteúdos gramaticais do que... usar o manual mesmo.

I- Portanto o manual è pouco explorado. Mais a qualidade linguística do, do manual dificulta ou facilita? Os alunos compreendem a linguagem, a clareza.

F- Nem sempre.

I- Nem sempre.

F- Nem sempre. A alunos que ficam a perguntar o que è a palavra, portanto, mas também acho que não è tanto pelo o manual, mas também pelo nível dos alunos.

I- O.K. Portanto são ...

F- Depende do tipo de aluno que nos temos, porque eu já tive turmas que os alunos entendiam tudo, mas a turmas que os alunos não interessam nada, nada, nada.

I- Portanto, a uma falta de interesse a uma falta de motivação. Porque?

F- Não sei.

I- Não sabe.

F- Não sei. Mesmo.

I- Senhora professora muito obrigada pela entrevista, e espero retribuir algum dia.

ANEXO 3

Aula n.º 1 de P01

| (PA) | (PLCV) | (PLP) | (TT) | Atitude do professor |
|---|---|--|--|----------------------|
| i - E lá que nasceu o verdadeiro crioulo. | <i>E lá ke nase kel kriol verdader</i> | Foi lá que nasceu o verdadeiro crioulo | Transferência gramatical-morfossintática | Ignorou |
| Análise da transferência (AT): na gramática da LCV a flexão do verbo com o tempo processa-se através da junção ao verbo principal de partículas como: <i>ti ta, ta ta, ta, tava</i> , marcando o aspecto verbal, ou ainda, utilizando advérbios de tempo: <i>onte, oje e manhã</i> . O verbo principal nunca é flexionado. Assim, na conjugação perifrástica com os verbos <i>ser</i> e <i>nascer</i> há a transferência da morfologia desses verbos em LCV para a produção em LP. | | | | |
| ii- E lá que tem as origens do crioulo, | <i>E lá ke tem orijen de kriou</i> | E lá que estão as origens do crioulo | Transferência Sintática e Semântica | Ignorou |
| AT: A transferência aqui consiste na inexistência da concordância entre o sujeito e o verbo, o que também não existe em crioulo, a par utilização do verbo ter com o valor semântico que este tem em LCV | | | | |
| iii- Agora passo a palavra para a Sandrine. | <i>Ago N ta pasa palavra pa Sandrine</i> | Agora passo a palavra à Sandrine | Transferência sintática | Ignorou |
| AT: Em LCV a preposição <i>a</i> não existe, daí que, nestas circunstâncias, os verbos sejam sempre regidos pela preposição <i>para</i> o que motiva esta transferência. | | | | |
| iv- Nem sempre a LCV vai dar alguma contribuição a Cabo Verde. | <i>Nen senpre LCV ta ba dá algun Kontribute pa Kabe Verde</i> | Duvido que a LCV venha a dar alguma contribuição a Cabo Verde. | Transferência morfosintática e lexical | Ignorou |
| AT: A expressão <i>nen senpre</i> tem o valor semântico de advérbio de dúvida em crioulo e o que aconteceu é que ela foi transferida para a produção em LP, alterando toda a estrutura morfosintática do resto da frase em português, fazendo-a coincidir com aquilo que seria a estrutura morfosintática em crioulo. | | | | |
| v - É dvera – justamente | <i>v - E dvera – justamente</i> | É verdade, exactamente | Recurso à LM | Ignorou |
| AT: Esta intervenção foi feita por um aluno que nega determinantemente falar LP na aula. Recorre sempre ao crioulo. Assim, pensamos que se trata de um recurso sistemático à LM. | | | | |
| vi- se a gente colocar o crioulo para falar e escrever o português vai desaparecer. | <i>Se no po kriol pa fala e pa eskreve, portuges ta dezaparse</i> | Se utilizarmos o crioulo na escrita e na oralidade o português vai desaparecer | Transferência Morfosintática e Semântica | Ignorou |
| AT: Da forma como a frase está estruturada parece que o crioulo fala e escreve. Isto porque, por um lado, o vocábulo <i>colocar</i> está a ser utilizado com o mesmo valor semântico que tem em crioulo, por outro lado, há a supressão do verbo <i>ser</i> que devia | | | | |

| | | | | |
|--|---|---|----------------------------|---------|
| auxiliar os verbos falar e escrever, (isto é ser falado e escrito) que é o resultado da transferência da estrutura que teria a frase em crioulo para a produção em LP. | | | | |
| Viii – Agora como o tempo já está a acabar quem não tem mais nada para falar. | <i>Ago kome tenpe já ti ta kaba ken ke ka tem mas nada pa fala...</i> | Como o tempo está prestes a acabar, se não têm mais nada a dizer... | Transferência comunicativa | Ignorou |
| AT: esta suspensão para além de ser uma marca da oralidade é também uma transferência comunicativa, visto que em crioulo o <i>Ken</i> é muitas vezes utilizada como uma condicional. Estamos a pensar em expressões como: <i>ken kre sei-</i> significando: “se querem sair”. Ou, <i>Ken ka kre trabaiá.</i> – significando: “Se não querem trabalhar”. A intenção comunicativa na PA é dar por encerrado o debate se as pessoas não têm mais nada a dizer. Para isso, o aluno recorre ao crioulo. | | | | |

| (PA) | (PLCV) | (PLP) | (TT) | Atitude do professor |
|--|--|---|--|----------------------|
| i – Professor, eu queria passar a palavra para o António; | <i>Persor N kris pasa palavra pa António.</i> | Professor, eu queria passar a palavra ao António. | Transferência gramatical-morfosintáctica | Ignorou |
| AT: A transferência nesta produção foi motivada pelo uso da única preposição que rege o verbo passar em crioulo – para - na produção em LP, como já vimos. | | | | |
| ii- O crioulo evoluiu em várias fases eu queria explicar essas fases: primeiro (...), segundo (...), terceiro (...) | <i>Kriol evolui na txeu faze n kris esplika kes faze: primer, segund, terser</i> | O crioulo evoluiu em várias fases, eu queria explicar essas fases: primeira, (...) segunda, (...) terceira, (...) | Transferência gramatical-morfosintáctica | Ignorou |
| AT: Aqui a transferência é justificada pela falta de concordância em género entre as ordinais e o objecto ordenado. Pois este é <i>fases</i> , um substantivo feminino, e todas as ordinais <i>primeiro</i> , <i>segundo</i> e <i>terceiro</i> , estão no masculino, assim como em LCV. | | | | |
| iii- Professro, passar palavra a quem quiser. | <i>Profesos pasa palavra pa ken kizer.</i> | Professor, passe a palavra a quem a quiser. | Transferência gramatical-morfosintáctica | Ignorou |
| AT: Nesta produção, notamos que o léxico é português mas a estrutura morfosintáctica é a da LCV: há ausência do determinante artigo, junto de <i>palavra</i> ; transferência do crioulo para o português no uso do imperativo quando devia ser usado o conjuntivo e, ainda do infinitivo pessoal <i>passar</i> . | | | | |

Aula n.º 3 de P01

| (PA) | (PLCV) | (PLP) | (TT) | Atitude do professor |
|--|----------------------------|--------------------------------|---|-------------------------------|
| texto de página 27 | <i>Teste de pajena</i> 27. | É o texto da página 27. | Transferência gramatical-morfossintáctica | Repetiu em jeito de correcção |
| AT: A transferência aqui justifica-se pela ausência da contração da preposição <i>de</i> com os artigos definidos, em LCV, onde a preposição <i>de</i> só contrai com o artigo indefinido, <i>um</i> . | | | | |
| dois | <i>dos</i> | duas. | Transferência gramatical-morfológica | Repetiu, corrigindo |
| AT: o aluno utilizou <i>dois</i> para quantificar um substantivo feminino: <i>personagens</i> . Isto porque não está habituado a fazer a concordância em LCV, também não a faz em LP. | | | | |

Aula de P02

| (PA) | (PLCV) | (PLP) | (TT) | Atitude do professor |
|---|-----------------------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| Vara de marmelo | <i>Vora de marmel</i> | Vara marmeleiro | Transferência lexical | ignorou |
| AT: Apesar de, no texto em análise, aparecer a expressão <i>vara de marmeleiro</i> o aluno recorre ao seu correspondente em LCV: <i>vara de marmelo</i> . | | | | |

Aula de P03

| (PA) | (PLCV) | (PLP) | (TT) | Atitude do professor |
|---|--|---|-------------------------------------|----------------------|
| Quando o professor coloca um aluno na rua ele sai, espanca a porta ... | <i>Kond un profesor ta po un elune na rua el ta saí el ta espanka porta...</i> | Quando um professor coloca um aluno na rua ele sai a bate a porta. | Transferência lexical ou empréstimo | Ignora |
| AT: A transferência léxica consiste aqui no uso da palavra <i>espanca</i> com o valor de <i>fechar a porta com força</i> , assim com em LP | | | | |
| um mau entendido | <i>Un mau entendide</i> | Um mal entendido | Transferência morfológica | Ignora |
| Em crioulo o adjectivo <i>mau</i> e o advérbio <i>mal</i> são muitas vezes usados com o mesmo valor semântico e por isso o emprego da expressão <i>mau entendido</i> por <i>mal entendido</i> . | | | | |
| violência também é quando estão a falar uns com os outros... K'el lá é violência? K'el lá? K'el lá? | <i>K'el lá é violência? K'el lá? K'el lá?</i> | Aquele ali é violência? Aquele ali? Aquele ali? | Troca de códigos | Ignora |
| AT: Aqui houve a intervenção do aluno que só fala crioulo na sala de aula, pelo que estamos perante um puro recurso à LM. | | | | |
| mexe'l na rob | <i>mexe'l na rob</i> | Mexer-lhe no traseiro | Troca de códigos | Ignora |
| AT: Idem | | | | |
| problemas na casa | <i>Prublema na kasa</i> | Problemas em casa | Transferência morfológica | ignora |
| AT: Em crioulo, a preposição simples <i>em</i> não existe, aparecendo sempre associada ao artigo definido feminino do singular <i>a</i> , o que motivou esta transferência. | | | | |
| N ta uvi sim senhora, | <i>N ta uvi sin senhora,</i> | Oiço, sim senhora | Troca de códigos | Ignora |
| AT: Há aqui uma troca de códigos. Numa interacção em LP o aluno usa esta expressão em LCV. | | | | |
| Se um aluno vem para a escola com raiva d'algum pessoa em casa e o professor começa a insultar-le e ele com aquela raiva começa a | <i>Se un elune ta bem pa eskola ke raiva d'algun pesoa na kasa e profesor komesa ta insulta'l, ke kel raiva ta komesa violensia ma</i> | Se um aluno vem à escola com raiva de alguma pessoa da sua casa e o professor começa a insultar-lhe, ele torna-se violento com as | Transferência morfo-sintáctica | Ignora |

| | | | | |
|---|--|---|-------------------------------|--------|
| violência com as pessoas. | <i>pessoa.</i> | pessoas | | |
| AT: Nesta produção, a transferência é motivado pela regência verbal dos verbos ir e vir que, em crioulo, é sempre a preposição <i>pa</i> , o que força o uso da preposição portuguesa <i>para</i> , a ausência de concordância entre o pronome indefinido <i>algum</i> e o substantivo <i>pessoa</i> que em crioulo também não existe, o uso da partícula da LCV <i>le</i> que não existe em português em vez do pronome pessoal complemento indirecto <i>lhe</i> . Para além desses aspectos notamos que toda a organização sintáctica desse discurso foi transferida do crioulo para o português. | | | | |
| Professora, eu acho que os rapazes são mais violente porque os rapazes, por exemplo se um rapaz e uma menina estiver a brigar o rapaz como a dar por mais forte e diz as vez que não vai bater na menina porque ela não consegue defender | <i>Professora N ta otxa ke musin é mas violente pa mode, pur exenple, se un musin e un menina tiver ta briga kel musin pa da pa mas forte el ta dese asves ke el ka ta ba dá na menininha pa mode kel menininha ka ta pode dfende.</i> | Professora, acho que os rapazes são mais violentos, porque os rapazes, por exemplo, se um rapaz e uma menina estiverem a brigar, o rapaz, armado em mais forte, diz, às vezes, que não vai bater na menina porque ela não consegue se defender. | Morfosintactica e fonética | Ignora |
| AT: A primeira transferência é fonética. Isto é consistiu no enfraquecimento e na abertura da vogal final <i>u</i> devido à influência da LCV, pois no aproveitamento do léxico da LP na formação da LCV foi o que aconteceu com esta vogal nesta posição. Na segunda interferência assinalada, temos o uso da sintaxe crioula agudizada pelo empréstimo da expressão <i>as ves</i> . A terceira resume-se à ausência do pronome pessoal reflexo <i>se</i> que também não existe em crioulo. | | | | |
| Da'l de Soke, | <i>Da'l de Soke,</i> | Bater-lhe | Recurso à LM | Ignora |
| AT: Esta transferência é o resultado da troca de códigos muito fluente nesta aula, pois a partir deste momento os alunos falaram mais em crioulo do que em português. | | | | |
| Ele tambe, el é violento | <i>El tambe el e violente</i> | Ele também é violento | Morfosintáctica e fonética | ignora |
| AT: Em crioulo como os verbos não são flexionados, o uso do pronome pessoal sujeito é extremamente necessário e este aspecto é transferido para a produção em LP. Mesmo quando o verbo traz a marca do sujeito este é explicitado, dando origem a uma frequência de uso do pronome pessoal que empobrece o discurso. A transferência fonética é motivada pelo enfraquecimento e abertura da vogal final <i>u</i> na palavra <i>violento</i> . | | | | |
| As meninas dão os homens mão na bunda e os homens não diz nada e os homens dão as meninas mão na bunda e elas começam logo a chingar. | <i>Mininnha ta da home mon na polpa e home ka ta deze nada e home ta dá menininha mon na polpa es ta komesa log ta desonrá.</i> | As meninas dão aos homens com a mão no rabo e os homens não dizem nada, mas os homens dão às meninas com a mão no rabo e elas começam a | Transferência morfosintáctica | ignora |

| | | | | |
|--|--|---|-----------------------------------|--------|
| | | chingar. | | |
| AT: Neste discurso, falta a concordância, transferência que já comentámos, em: <i>homens não diz nada</i> , falta também a preposição <i>a</i> na especificação dos objectos indirectos: <i>homens e meninas</i> , pelas razões que já apontamos. | | | | |
| Eles não devem brincar brincadeiras de mau gosto, brincadeiras que não gostamos | <i>Es ka ta devê brinká brinkadera de mau gosto, brinkadera ke no ka ta gosta</i> | Não devem brincar brincadeiras de mau gosto, brincadeiras das quais não gostamos. | morfossintáctica | ignora |
| AT: O verbo <i>gostar</i> em LP é regido pela preposição <i>de</i> . O mesmo acontece em crioulo. Porém, num discurso como este, onde o sujeito é retomado na segunda oração, em crioulo o <i>de</i> desaparece, ficando apenas o <i>que</i> . Esta estrutura foi transferida para a produção em LP. | | | | |
| Não consegues falar sim po mon . Sempre tem que pôr as mãos. | <i>Ba ka ta podê fala sen po mon. Senpre bo ten ke po mon.</i> | Não consegues falar sem me pôr as mão. Sempre tens de me pôr as mãos. | Alternância de códigos | ignora |
| AT: Esta transferência é motivada pela, alternância de códigos que a partir deste momento dominou a comunicação de sala de aula. À medida que os alunos se sentiam mais avontade nas suas intervenções, abandonavam a LP e aproximavam-se do crioulo. | | | | |
| E ne nada professora! | <i>N e nada professora</i> | Não é verdade, professora! | Recurso à LM explicar | ignora |
| AT: Estamos perante o recurso à LM. | | | | |
| as meninas gostam de botar piadas para os rapazes. | <i>Es menininha ta gostá de betá musin poiada.</i> | obs: Não consegui traduzir a frase, por não encontrar em LP o correspondente de <i>botar piada</i> com o mesmo valor semântico que a expressão tem em crioulo | Transferência léxica | ignora |
| AT: A transferência aqui é lexical, pois, a expressão <i>betá piada</i> foi emprestado do crioulo para o português, onde ela deve significar: “dizer de forma indirecta e insultuosa”. O uso da preposição <i>para</i> em vez do <i>a</i> é uma transferência que já comentamos. | | | | |
| <i>Ese não profesora, ese não! Oh profesora se es te f'lá na vida de gente! Sabe pa mod ken esse ta kontece? Es meninas es e fofokera.</i> | <i>Ese não profesora, ese não! Oh profesora se es te f'lá na vida de gente! Sabe pa mod ken esse ta kontece? Es meninas es e fofokera.</i> | Isso não professora, isso não! Oh profesora, elas falam na vida alheia! Sabe porque isto acontece? Essas meninas são fofoqueiras. | Recurso a LM (mudança de códigos) | ignora |

| | | | | |
|---|---|--|---|--------|
| AT: Houve aqui uma troca de códigos. | | | | |
| <i>Calma, calma! Txam fala nha crioulo ke é mas medjor.</i> | <i>Calma, calma! Txam fala nha crioulo ke é mas medjor.</i> | Calma, calma! Deixe-me falar o meu crioulo que é melhor. | Mudança de código | ignora |
| AT: Idem | | | | |
| <i>M ta dzinraska!</i> | <i>M ta dzinraska</i> | Desenrasco-me | Mudança de código | ignora |
| AT: Idem | | | | |
| <i>El é até mas buzode, professora.El é chate, el ten 17 one el ka ta pensá. So luvandade k'el ta faze.</i> | <i>El é até mas buzode, profesora el é chate el ten 17 one el ka ta pensá. So luvandade k'el ta faze.</i> | Ele é o mais abusado, professora. È chato. Tem 17 anos, mas não pensa. Só faz leviandades | Mudança de código | ignora |
| AT: Idem | | | | |
| Professora, eles estão com raiva de mim. Quas se eu for para casa eles dão uma festa aqui dentro da sala. | <i>Profesora es ta ke raiva de mim. Kuas se N ba pa kasa es ta dá un festa li dente de sala.</i> | Professora, estão com raiva de mim. Se eu fôr para casa, talvez dêem uma festa aqui na sala. | Transferência morfosintáctica e léxical | Ignora |
| AT: Neste discurso há o empréstimo do advérbio de dúvida <i>quas</i> que altera a estrutura morfosintáctica da frase, adaptando-a à estrutura morfosintáctica do crioulo. | | | | |